

EL PAPEL DE LA LENGUA MATERNA EN LA ENSEÑANZA- APRENDIZAJE DE UNA GRAMÁTICA PARA COMUNICAR

M^a Teresa García Muruais

Universidad de Santiago de Compostela

Agustín Senovilla Arias

Universidad Antonio de Nebrija-Aliseda

1. El análisis contrastivo y la enseñanza de lenguas extranjeras.

“Adult learners of an L2 [...] enter the experience [L2 learning] with a well-developed command of a functional system: their problem is not to learn *how to mean* but to learn how to *convey* an already internalised system of meanings through a different or partially different structural *code*” (Carl James, en Fisiak (ed.), 1981:58-59).

Los defensores del análisis contrastivo, tanto en su versión fuerte como en su versión débil, se han centrado, respectivamente, en la predicción o explicación de los problemas experimentados por los aprendientes de una segunda lengua. Según tal teoría, tales escollos se deberían a la existencia de áreas de mayor dificultad de aprendizaje (y, por tanto, susceptibles de una mayor frecuencia de error), directamente relacionadas con las diferencias existentes entre las estructuras lingüísticas de la lengua materna y la lengua objeto de estudio. De este modo, a partir de las ecuaciones “error=dificultad de aprendizaje” y “dificultad de aprendizaje=diferencia entre estructuras” se llega a la conclusión de que error, dificultad y diferencia son prácticamente equivalentes. Ahora bien, fijémonos en que lo que se suele comparar son *significantes*, y no significados. Es decir, el papel del análisis contrastivo - en lo que a enseñanza de gramática se refiere - se limita, en la mayoría de los casos, a aspectos de *sistema* (existencia /ausencia del artículo, presencia o no en el sistema verbal de uno u otro tiempo o modo...), en detrimento de otras cuestiones.

Independientemente de que aceptemos o no estos presupuestos, el hecho es que a la hora de ayudar a aprender a nuestros alumnos tenemos en cuenta, de forma más o menos explícita, su lengua materna, sobre todo cuando se trata de grupos

monolingües cuyo idioma conocemos. Sin embargo, y al igual que ocurre con los defensores del análisis contrastivo, a menudo resaltamos más las diferencias de medios expresivos entre las dos lenguas que las similitudes funcionales y/o pragmáticas existentes, olvidando que, aun con diferentes mecanismos lingüísticos, se puede comunicar lo mismo, e incluso transmitir idénticos matices pragmáticos. Por otra parte, hemos limitado el concepto de *transferencia positiva* a los trasvases de estructuras formales, y raramente lo hemos aplicado a semejanzas de carácter conceptual o intencional, más abstractas, y en las que nos vamos a centrar en esta comunicación¹. La importancia de estas similitudes (que se encuentran más bien en el nivel comunicativo y no en el plano lingüístico en sentido estricto) radica en que, al adquirir su lengua materna, el alumno ha aprendido a *comunicar*, con lo que posee toda una experiencia lingüística y cognitiva que no debemos desaprovechar.

Por ejemplo, si bien es cierto que en muchas lenguas *no* existe un contraste entre el pretérito indefinido y el imperfecto (y esa diferencia es lo que enfatizamos en clase), el concepto "perfección vs. imperfección de la acción", aunque plasmado con otros mecanismos lingüísticos o en otros puntos del sistema, *sí* está presente en ciertos idiomas². Pero con frecuencia, por no decir casi siempre, pasamos por alto esta similitud conceptual, de modo que desaprovechamos el potencial que supone la lengua materna de nuestros alumnos.

Lo que proponemos, pues, es que se parta de lo conocido para, sobre ello, construir el conocimiento, es decir: que, en la medida de lo posible, la enseñanza se centre en un primer momento en lo que se pretende *comunicar* (sobre todo si es común a ambas lenguas), para abordar sólo en segundo lugar las *diferencias de medios*.

Es cierto que al aprender un nuevo idioma hay que aprender nuevas formas de concebir y parcelar el mundo y la realidad lingüística, pero no es menos cierto que a veces nos despistan las grandes diferencias en el plano de la expresión, haciéndonos olvidar las semejanzas en el plano del contenido, que pueden ser útiles para nuestros alumnos. La gramática -y no olvidemos que gramática y comunicación son indisociables- debe ser enseñada de modo que se someta al plano de lo pragmático, y es aquí donde se encuentran más aspectos en común de los que cabe esperar. De este modo, además, presentamos a nuestros aprendientes la(s) forma(s) lingüística(s) que nos ocupan como respuesta a determinada situación comunicativa ya conocida por ellos, y no como un hecho lingüístico nuevo al que se deben enfrentar sin poder apoyarse en su bagaje de usuarios de otra lengua que poseen, además, un conocimiento de mundo.

¹ Algo así propone Matte Bon: "Lo que se necesita es una gramática que ayude a entender los contextos y los usos [...]. En esta búsqueda desempeña un papel fundamental el *análisis contrastivo* [...](, que) ayuda a entender el funcionamiento del idioma estudiado: los idiomas se aclaran e iluminan unos a otros. A través del estudio de un idioma se puede entender el funcionamiento de muchos otros, del lenguaje en general." (Matte Bon, F. (1994) en Miquel, L. y N. Sans (coors.):81). La cursiva es nuestra.

² Así, por ejemplo, la categoría aspecto se concreta en ciertas lenguas eslavas y bálticas mediante la prefijación del verbo, que indica la perfección de la acción. vs. ausencia de prefijación, que muestra imperfección de la acción (es el caso del lituano). En otras lenguas esta categoría se manifiesta mediante el contraste entre las formas perfectivas e imperfectivas de los verbos (caso del polaco).

2. Similitud funcional y /o pragmática y diferencia formal.

Veamos algunos ejemplos que ilustren la mencionada similitud de conceptos y diferencia de medios expresivos.

2.1 *La categoría determinación/indeterminación.*

En las lenguas eslavas y bálticas -entre otras muchas- no existe el artículo. Como es sabido, este es el recurso más frecuente para expresar determinación en español, por lo que resulta esperable que los aprendientes de español cuya lengua materna carezca de tal categoría se encuentren ante un "elemento desconocido".

Sin embargo, las llamadas *formas pronominales³ de los adjetivos* de idiomas como el ruso⁴, el letón o el lituano tienen una función respecto al sustantivo al que modifican muy parecida a la del *artículo determinado, definido* o, con una nomenclatura más pragmática, de *segunda mención* (Matte Bon, 1992, I:199).

Este autor caracteriza así el papel desempeñado por el *artículo de segunda mención*: "señalar que se trata de un sustantivo que ya ha aparecido en el contexto previo, es decir, que no es nuevo, que constituye un presupuesto" (Matte Bon, I:216), bien por haber aparecido explícitamente en el contexto lingüístico previo, bien por deducirse del contexto extralingüístico.

Pues bien, en lituano existe también una *oposición gramaticalizada indefinición/definición (o 1ª mención/ 2ª mención)*, cuyo correlato en el plano de la expresión es la existencia de un paradigma de formas simples de los adjetivos al lado de otras llamadas pronominales. Al igual que el artículo determinado, éstas últimas -las pronominales- indican que el sustantivo al que acompañan (así como esa cualidad a la que se refiere el adjetivo) ha aparecido previamente en la comunicación entre el emisor y el receptor, bien porque el elemento ya está en el contexto (se ha introducido antes), bien porque se presupone (el enunciador sabe, o cree, que el oyente sabe que existe la entidad a la que remite el sustantivo). Por otra parte, los demostrativos pierden valor deíctico con mucha más frecuencia que en español, haciéndose indiferentes a la oposición de tiempo y espacio, y limitando su papel al de meros actualizadores, es decir, a la indicación de que la entidad que sigue es conocida por hablante y oyente.

El alumno cuya lengua presente este contraste determinación/indeterminación parte, pues, de este conocimiento, más o menos implícito, porque esta oposición existe en su lengua materna. Hacerle reflexionar sobre ella puede ser altamente

³ En denominación más adecuada deberían llamarse *formas definidas, determinadas o de segunda mención*. Al igual que nuestro artículo determinado, el segundo componente de estas formas procede del *pronombre* personal de tercera persona, de ahí su nombre. Pero si prescindimos de la dimensión diacrónica, hablar de formas definidas o determinadas resulta más transparente.

La categoría definición/indefinición afecta también a participios, posesivos y numerales ordinales. Además, todos ellos, al igual que los adjetivos definidos, pueden sustantivarse, como ocurre con los adjetivos en español precedidos del artículo determinado.

⁴ En esta lengua las formas pronominales tienden a desaparecer, tendencia que se aprecia también en otros idiomas en la lengua hablada.

facilitador a la hora de enfrentarse con un mecanismo lingüístico nuevo, pero que desempeña un papel similar al de otro recurso de su propia lengua. Se trata, además, de un aspecto muy importante para la *competencia discursiva*, en cuanto sirve para dar cohesión en la forma, a través de la anáfora (directa e indirecta)⁵ y de la catáfora.

2.2 El discurso referido: implicación vs. distanciamiento respecto a lo enunciado.

A veces resulta sorprendente la similitud a nivel *pragmático* entre dos lenguas aparentemente muy diferentes, similitud que permite transmitir exactamente los mismos matices intencionales. Veamos el caso del estilo indirecto.

En lituano existe un *modo oblicuo o indirecto*⁶ que se opone al modo indicativo. Este modo oblicuo se usa, sobre todo, en el discurso referido, y permite que el hablante indique su no-implicación en la realidad de lo enunciado. El búlgaro y el turco, por su parte, poseen una categoría (que suele llamarse "citativo") que indica que el conocimiento procede de una información verbal (cfr. Reyes, 1990:28).

Y es que, como señala Ducrot: "todo enunciado citativo (polifónico) muestra un fenómeno general inherente al lenguaje y al pensamiento: la fluctuación entre la atribución del discurso a otros y la apropiación del discurso de otros." (citamos a través de Reyes, 1990:23-24).

Pues bien, esa intención de implicarse o distanciarse respecto a la veracidad de lo enunciado, que en lituano lleva a la utilización de uno de los dos modos mencionados, y en búlgaro y en turco al empleo (o no) de la categoría "citativo", se puede transmitir también en español, con la elección del modo indicativo o el subjuntivo⁷.

Así, podemos traducir perfectamente el contraste existente en lituano entre *nežinojau, jog ji ištekejus* (atribución del discurso a otros mediante el empleo del modo oblicuo, es decir: no-implicación, duda) y *nežinojau, jog ji ištekejus* (apropiación del discurso de otros con el uso del modo indicativo), como, respectivamente 'no sabía que se hubiese casado' (atribución del discurso a otros empleando el modo subjuntivo, para expresar así no-implicación, duda) vs. 'no sabía

⁵ Anáfora directa es aquella en la que hay identidad referencial total con el antecedente. La anáfora indirecta supone identidad sólo parcial, o enlace asociativo (Fant, L. 1985:8).

⁶ La asignación de la categoría *modo* a los tiempos usados en el discurso referido es objeto de discusión (para algunos la expresión de no-implicación en la veracidad del enunciado es sólo un valor contextual de los participios activos). Los partidarios de concederle estatus de modo indican que es el miembro marcado de la oposición [+/- información experimentada indirectamente]. El modo oblicuo o indirecto se opone al indicativo, ya que, a diferencia de éste último, expresa la no-implicación del hablante en la veracidad del contenido del enunciado y conlleva, por tanto, una carga subjetiva de duda. Por ello se emplea sobre todo en el estilo indirecto (información conocida por una fuente de información o a través del relato de otras personas, pero no experimentada directamente) y en los cuentos y leyendas (acción que se puede poner en duda bien por no ser conocida exactamente, bien por no ajustarse a la realidad).

⁷ Cfr. Reyes, 1990:26: "La modalidad que, como en otras muchas lenguas, en español se expresa mediante el modo [...] indica la actitud del hablante hacia su enunciado: el modo indicativo expresa que el hablante asume, total o parcialmente, la verdad de su proposición, y el subjuntivo indica, en cambio, que el hablante no se compromete con la verdad de la proposición, ya sea que se mantenga neutral [...], ya sea que la niegue [...]."

que se había casado' (apropiación del discurso de otros expresada con el modo *indicativo*). En esta traducción, como vemos, se mantiene exactamente la misma intencionalidad pragmática.

Este es sólo uno de los muchos usos del subjuntivo, pero exige ya un alto grado de dominio de la lengua, y el recurrir al idioma materno ayuda a comprenderlo mejor.

3. Aprendizaje explícito y aprendizaje implícito: entre la conceptualización y la contextualización.

"It is a basic problem in teaching to know how much one has to tell a learner *about the language* and what to do with the language, and to what extent mere *practice* will invoke the appropriate learning mechanisms to cope with the task in hand". (Sharwood Smith, 1990:159). (La cursiva es nuestra)

Somos partidarios de favorecer, en la medida de lo posible, un *descubrimiento guiado* que ayude a que los aprendientes interioricen mejor aquellos recursos lingüísticos que necesiten. Si nos encontramos en un entorno de no inmersión, y disponemos de pocas horas de clase para ayudar a aprender a alumnos que comparten una misma lengua y que, por su edad, madurez intelectual y formación pueden beneficiarse de una *reflexión metalingüística* más o menos explícita y guiada⁸ sobre su lengua, creemos que ésta, apoyada por las actividades oportunas, y complementada por otro tipo de explicaciones y/o reflexiones⁹, puede resultar muy rentable didácticamente. Pensamos, sobre todo, en lectorados o en estancias de un profesor de español en un país extranjero.

Nuestra propuesta, por tanto, pretende aprovechar el potencial de la lengua materna del aprendiente a través de la reflexión consciente, creando así unas condiciones favorecedoras de su proceso de construcción creativa. Por supuesto, las explicaciones que ofrezcamos a (y construyamos con) nuestros alumnos tendrán carácter *pragmático-discursivo*, lo que nos parece y ha demostrado ser *facilitador*. Su formulación se hará mediante un metalenguaje adecuado al nivel de los estudiantes,

⁸ Sharwood Smith, M. (1990:159-168) habla de 4 tipos de manifestación en lo que concierne a la consciencia del lenguaje. Cada uno de estos tipos se define en función de dos parámetros: grado de elaboración y grado de explicitación (más o menos abierta). Es decir, existen diferentes modos de llevar a cabo los procesos de enseñanza-aprendizaje explícitos: desde una descripción de la lengua de carácter prescriptivo realizada en términos metalingüísticos hasta la disposición del *input* de modo que el alumno tenga una mayor sensación de autodescubrimiento a partir de los hechos lingüísticos: "These four basic types of consciousness-raising, which summarise what are actually two dimensions along which it can vary [elaboration and explicitness (less to more overt)], should together provide evidence that what people sometimes call teaching *about* the language can be accomplished in a great number of ways ranging from covert clues 'hidden' in the input organised for the learner to abstract statements and varying also in the time and space devoted to drawing attention to the structures in question" (pág. 162)

⁹ Acerca del papel necesario y/o facilitador de la reflexión consciente, cfr. Schmidt, R. "Consciousness, Learning and Interlanguage Pragmatics" en Kasper, G; Blum-Kulka, S. (eds), *Interlanguage Pragmatics*, Oxford, Oxford University Press, 1993:21-42, y Schmidt, R. "The role of Consciousness in Second Language Learning", *Applied Linguistics*, vol. 11, n° 2, Oxford University Press, 1990:17-46. Ver también Sharwood Smith, M. "Consciousness-Raising and The Second Language Learner", en *Applied Linguistics*, 1990, vol. 11, n° 2, pág. 159-168, sobre la mayor rentabilidad de las explicaciones frente al descubrimiento (en lo que respecta a la relación tiempo-aprovechamiento de los alumnos) en ciertos contextos educativos.

irá seguida de ejemplos y se verá complementada con una serie de contextos que sirvan de comprobación (cfr. Alonso Raya, R. y A. Castañeda Castro (1991:45)).

Además, si implicamos al alumno en la creación de los ejemplos que ilustran la conceptualización, estamos ayudándole a relacionar un contexto con un mecanismo lingüístico, trabajando desde el significado (en el sentido amplio del término) hacia la forma, como ocurre en los procesos de producción lingüística de los hablantes nativos. Estamos, por tanto, facilitando la automatización de los planes de nivel inferior.

Nuestras explicaciones, en suma, han de lograr un *equilibrio entre la conceptualización*¹⁰ y la *contextualización*, de modo que los aspectos formales se subordinen al significado y a los valores pragmáticos.

Proponemos en lo que sigue algunas sugerencias prácticas para el aula en relación con los aspectos gramaticales, pragmáticos y metodológicos hasta aquí tratados, sugerencias que pretenden ayudar a nuestros alumnos a lograr competencia comunicativa a través del empleo contextualizado de los recursos objeto de atención.

4. Algunas ideas para la clase.

Una actividad que, una vez abandonado el método de gramática y traducción, ha quedado prácticamente expulsada del aula es la traducción directa e inversa.

4.1. Creemos, sin embargo, que una buena forma de ayudar a los alumnos a comprender el papel que desempeñan esos nuevos recursos es la siguiente¹¹: pedirles que hagan una traducción directa de un texto en español y que subrayen los recursos que utilizan en su lengua materna para señalar, por ejemplo, que la entidad a la cual se refieren ha sido presentada anteriormente, o para manifestar duda o distanciamiento respecto a lo dicho en ciertos usos del discurso referido.

Para traducir, los aprendientes tienen que *comprender* el sentido del texto original y buscar la manera de *reexpresarlo* en la propia lengua (cfr. Hurtado, 1988: 44). En caso de que se trabaje un contraste (indefinido /imperfecto, pongamos por caso), codificarán en su lengua (si bien con otros recursos) esa diferencia aspectual. El profesor puede recoger las traducciones y, al cabo de cierto tiempo, devolvérselas y pedirles la traducción inversa, a través de la cual los alumnos podrán tomar consciencia, fijándose en los subrayados, del papel de los recursos lingüísticos empleados. Se trabaja así de lo más conocido (su lengua) a lo menos conocido (el español), lo cual resulta cognitivamente apropiado.

4.2. Otra actividad que implica aún más al alumno en esta labor de *reinterpretación de sentido* es pedir a los aprendientes, en grupos de tres, que elaboren pequeños relatos. En primer lugar, cada uno escribe un texto en español, cuyo tema y /o tipo textual habrá sido

¹⁰ Acerca de la necesidad de explicaciones en la enseñanza a adultos, cfr. Shadwood Smith, op. cit.: "It is notoriously difficult to deny adult learners explicit information about the target language (TL) since their intellectual maturity as well as their previous teaching/learning experience makes them cry out for explanations." (1990:159-60)

¹¹ Algo así propone Hurtado, 1988: 42: "una reconciliación, limitada y condicionada, entre traducción y didáctica de lenguas que se basa, fundamentalmente, en una *concepción de la traducción como proceso de reexpresión del sentido* y no de las palabras, así como el *papel (a veces pasado por alto) que juega la lengua materna en el proceso de adquisición de una lengua extranjera*". La cursiva es nuestra.

cuidadosamente escogido por el profesor, de modo que el recurso lingüístico que se quiera trabajar sea realmente *necesario* para llevar a cabo correctamente la actividad .

Una vez finalizada esta primera fase, cada uno pasa su texto a otro compañero del grupo, que lo traduce a la lengua materna común.

Una vez realizadas las traducciones directas de los tres textos, se vuelven a pasar estos en círculo, de modo que cada miembro del grupo se ocupará de la traducción inversa del relato que lee por vez primera. Después, cada uno de los autores comprobará si esta última versión recoge bien el sentido del texto inicial.

En función de la autonomía, nivel de los alumnos y grado de dominio del (de los) recurso(s) en cuestión, el profesor intervendrá de modo más activo (supervisando el proceso y revisando los textos al acabar cada fase), o quedará más en segundo plano.

Estas actividades de traducción son sólo posibles ejercicios entre otros muchos, pero queremos reivindicar su papel, dado que han sido postergados y se ha olvidado su valor positivo en los procesos de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas.

5. Conclusiones

Defendemos, por tanto, el valor del análisis contrastivo en su justa medida¹². Creemos que los conocimientos que el profesor tenga de la lengua de sus estudiantes (pensamos, sobre todo, en estancias más o menos largas en un país extranjero) deben ser explotados en su actividad docente, tanto al presentar contenidos como en las diferentes actividades, entre las cuales la traducción bien enfocada puede resultar de gran utilidad . Sugerimos, además, que para aprovechar el potencial que supone la lengua materna de nuestros alumnos, nos centremos en primer lugar en aquello que se pretende comunicar (y que en más ocasiones de las que parece a primera vista coincide) para abordar sólo después la diferencia de medios, perspectiva que consideramos no sólo la más coherente con un enfoque comunicativo, sino también la más rentable didácticamente.

¹² Con ello contribuimos, además, a una gramática descriptivo-pedagógica como la propuesta por Licerias (1988:3-4): "La gramática descriptivo-pedagógica debe de contener información que le sea útil al hablante nativo, al lingüista teórico, al comparatista y al lingüista aplicado. De ahí que deba reunir las siguientes características: [...]

c) *Servir de base para la comparación y el contraste* [...], de forma que les sea útil tanto a los lingüistas que se ocupan de universales formales como a los que tratan de universales tipológicos.

d) *Provocar e invitar a la reflexión al hablante nativo*. Uno de los aspectos más valiosos de las gramáticas descriptivo-pedagógicas es el que el hecho de hacer explícitas las intuiciones del nativo al relacionar estructuras, pronunciarse sobre ambigüedades, proponer sustituciones, etc., le llevan a aquel a reflexionar sobre su propia lengua".

BIBLIOGRAFÍA

- Alonso Raya, R. y A. Castañeda Castro (1991) "Propuestas para la presentación y explicación de contenidos gramaticales y discursivos en la clase de español lengua extranjera" en Barros García, P. y otros (eds.), *Jornadas sobre aspectos de la enseñanza del español como lengua extranjera* (mayo 1991), Granada, Universidad de Granada, 45-58.
- Fant, L. (1985) "Procesos anafóricos y valor enfático en el español hablado", *Español Actual*, 43, 5-26.
- Hurtado Albir, A. (1988), "La traducción en la enseñanza comunicativa", *Cable 1*, 42-45.
- James, C. (1981), "The Transfer of Communicative Competence", en Fisiak (ed.), *Contrastive Linguistics and the Language Teacher*, Oxford, Pergamon, 57-69.
- Liceras, J.M. (1988), "La adquisición del español y la gramática pedagógica", *Cable*.
- Matte Bon, F.(1992), *Gramática Comunicativa del español*, vol. I y II, Madrid, Difusión.
- Matte Bon, F. (1994) "Hacia una gramática de los porqués y de los cómo" en L. Miquel y N. Sans (coors.), *Didáctica del español como lengua extranjera (E/LE 2)*, Madrid, Fundación Actilibre, Colección Expolingua, 75-81.
- Reyes, G. (1990), "Tiempo, modo, aspecto e intertextualidad", *Revista Española de Lingüística* vol. 20.1, 17-53.
- Schmidt, R. (1990) "The role of Consciousness in Second Language Learning", *Applied Linguistics*, vol. 11, nº 2, Oxford University Press, 17-46.
- Schmidt, R. (1993), "Consciousness, Learning and Interlanguage Pragmatics" en G. Kasper & S. Blum-Kulka (eds), *Interlanguage Pragmatics*, Oxford, Oxford University Press, 21-42.
- Shardwood Smith, M. (1990), "Consciousness- Raising and The Second Language Learner", *Applied Linguistics* vol. 11, nº 2, 159-168.