

# LA ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA

Humberto López Morales

Universidad de Puerto Rico

Las preocupaciones y consideraciones en torno a la enseñanza de la gramática –española en nuestro caso– tanto a propios como a ajenos no constituyen un asunto novedoso. Desde los tiempos de Elio Antonio de Nebrija hasta este siglo nuestro se han sucedido, apenas sin pausa, no solo las gramáticas mismas sino recomendaciones e instrucciones para su uso, declaraciones de objetivos y hasta planteamientos filosóficos, todo ello enmarcado, claro está, dentro de determinadas corrientes teóricas o pragmáticas.

Aunque Nebrija, el auténtico pórtico de lo que entonces eran extrañas aventuras intelectuales, el someter a arte, a preceptos, una lengua moderna, ha sido con mucho el más estudiado de los autores antiguos, no debe olvidarse la labor, sorprendentemente nutrida, de sus continuadores. Lidio Nieto, en un trabajo muy reciente, se ha encargado de historiar las gramáticas castellanas escritas en el siglo XVI, cuya finalidad expresa era –como la del maestro Nebrija– la enseñanza del español a extranjeros. Se trata de una línea de trabajo que llegará hasta bien entrado el siglo XX. El poderoso argumento que acompañó al arte del nebrisense –castellanizar a los pueblos bárbaros que Su Magestad -la reina, doña Isabel- metería pronto bajo su yugo– adquirió con la conquista y colonización americanas una realidad tan contundente como inimaginada por el antiguo catedrático de Salamanca, que apenas si podría haber pensado en el norte de África.

Es cierto que esta gramática corrió una suerte muy distinta a los éxitos constantes de la expansión atlántica, pues no volvió a imprimirse hasta trescientos años más tarde: la *princeps* salmantina no salió de algunas bibliotecas eruditas a cuyos anaqueles fue a parar. Hoy los especialistas nos muestran con notable erudición que los misioneros de Indias, más puestos en su mayoría a aprender las lenguas indígenas que a castellanizar, llevaban en sus precarios equipajes las *Institutiones latinae* y los vocabularios del gran humanista, obras todas, que se constituyeron en cimientos de las docenas de gramáticas de lenguas indígenas de América, y más tarde, de la lengua japonesa.

Nada importa esto a nuestro propósito. Si la gramática del andaluz no llegó a manejarse en la escasa y desorganizada castellanización americana fue debido a la formación académica de aquellos clérigos y al aplastante peso de la tradición ya para entonces muchas veces secular. Han variado los instrumentos, pero el basamento subyacente sigue siendo el mismo: las gramáticas como vehículos para enseñar-aprender una lengua extranjera, sea esta el español, sea una ‘lengua bárbara’.

La extensión que he dado a estas consideraciones históricas preliminares obtienen –creo– amplia justificación al revisar la bibliografía sobre el tema que se viene produciendo desde los primeros decenios de este siglo: Rudolf Lenz (1912, 1920), Américo Castro (1922, 1924), Laura Brackenbury (1922), Juan B. Selva (1930), Salvador Fernández Ramírez (1941), Samuel Gili Gaya (1952, 1964) y Fernando Lázaro Carreter (1955), y más cercanas a nosotros, Emilio Camus Lineros (1960), Manuel Seco (1961), Mabel Manacorda de Rosetti (1961), Luis Juan Picardo (1962), Sergio Echeverría Weasson (1964), Félix Morales Pettorino (1967), Elba M. Martínez (1968), Avelino Herrero Mayor (1969), Ángel Rosenblat (1975), Antonio Narbona (1977, 1989), Jorge Díaz Vélez (1978), Gustavo Rodríguez (1983), Claudio Wagner (1989, 1992), José Moreno de Alba (1992), y quien les habla, son hitos significativos de este largo camino, y todos –de una forma o de otra– levantan sus voces contra los predicamentos clásicos en cuanto a la funcionalidad de la gramática. Son contrincantes en una lucha contra adversarios anónimos, a veces respaldados por la oficialidad y los *curricula*, prestos a enarbolar la bandera de Nebrija en ambos frentes: la enseñanza de una lengua extranjera, la enseñanza de la lengua materna. Quien revise con algún detalle las referencias que con extrema diligencia ha reunido José Polo (1972) y otras que aquí añado no dejará de encontrar en cada texto huellas de la polémica que aun está lejos de su final. No todo está dicho, sin embargo. Quedan todavía rincones mal iluminados y perspectivas que es necesario volver a revisar, a la luz de las más recientes investigaciones empíricas de la casi novel lingüística aplicada.

Permitáseme que comience esta andadura con unas especificaciones conceptuales. La primera pregunta que debe ser respondida es qué se entiende por gramática, y no se crea que la hacemos desde un plano retórico, sino desde una atalaya epistemológica completamente imprescindible.

Tradicionalmente la gramática ha sido un cuerpo de doctrina encargado de recoger y ordenar las reflexiones que sobre la naturaleza y el funcionamiento de ciertos niveles de lengua han sido hechas por los especialistas. Es evidente que se trata de una labor que tiene a la lengua como objeto de análisis, a la lengua en cuanto a sistema de signos, parcialmente desligado –al menos desde la ortodoxia– de los usuarios que le dan vida. Desde este punto de vista la gramática es el resultado de un ejercicio teórico.

Esto explica sobradamente que, en consonancia con los grandes creadores del pensamiento lingüístico contemporáneo –desde Saussure a los post-chomskianos– la gramática se haya desatendido de importantes parcelas de la variación lingüística inherente a toda lengua y con manifestaciones sistemáticas, salvo en los casos (ya en el terreno escolar) en que censuran usos indebidos y se combaten, contraponiéndolos a una metanorma, producto de criterios –en ocasiones cuestionables– de corrección idiomática.

También se explica entonces que el examen de la lengua se vea influido con

mucha fuerza por concepciones teóricas concebidas desde fuera de la lengua en cuestión, en ocasiones, impuestos sin muchas contemplaciones una vez que han pasado por las oficinas de inmigración. Se podrá argumentar en este caso basados en el denominador común que representan los universales lingüísticos. Es cierto. Pero ello no puede ser excusa para barrer o ignorar los elementos idiosincráticos de las lenguas naturales. Aun en el mejor de los casos, aquellos en que la teoría se pliega a la realidad, no es evitable que los mismos hechos de lengua reciban explicaciones diversas y hasta encontradas cuando pasamos de una de estas gramáticas a otras. No es difícil imaginar la perplejidad del lector ingenuo –que suele confundir lengua con gramática– ante tan drásticos cambios de rumbo: de la gramática motejada de tradicional a las estructurales, de estas a las generativistas (obsérvese el plural, ya de por sí elocuente, de estructurales y generativistas). Y pronto vendrán las neo-funcionales, las estratificatorias y algunas más que andan en etapa de gestación.

Por otra parte se maneja otro concepto de gramática, la llamada gramática mental, constituida por un conjunto de saberes interiorizados que permiten que el hablante se exprese satisfactoriamente. Es la gramática que algunas escuelas han tratado de formalizar a través de un conjunto ordenado de reglas, que regulan la actuación lingüística. Auténticos ríos de tinta se han utilizado ya para explicar cómo se adquieren esos saberes. Por fortuna el tema de hoy nos exime de entrar en polémicas tan encendidas. Sea como fuere, la competencia lingüística, tanto la individual como la colectiva, rige nuestros comportamientos comunicativos, con lo cual se presenta mucho más abarcadora que la gramática-reflexión, la teórica, puesto que consta de un componente léxico y de otro fonológico, aunque bien es verdad que algunas de aquellas también atienden a estos planos, por supuesto, con óptica muy diferente.

A pesar de ello, la riqueza de la gramática mental –me refiero fundamentalmente a la del adulto normal– es incomparable. Las necesidades comunicativas a las que hemos hecho referencia la obligan a adquirir dimensiones, inéditas en la gramática teórica.

Por lo pronto sabemos que las gramáticas comunitarias están estratificadas en sociolectos, de los cuales solo los más altos del espectro llegan a coincidir, en ocasiones, con los postulados de la gramática normativa. Sabemos también de la existencia de otro tipo de variación, la diafásica o estilística, de la que dispone todo hablante en mayor o menor medida. Solo atendiendo a estos dos parámetros puede concluirse con facilidad que mientras la gramática-reflexión es mayoritariamente constante, la mental, por el contrario, es mayoritariamente variable. No es por casualidad, además, que la llamada competencia sociolingüística se haya visto desbordada por la competencia comunicativa, de tipo pragmático, y que disciplinas más conocidas, como la sociolingüística, la sociología del lenguaje y la pragmática, hayan tenido que hacer espacio a la novísima etnografía de la comunicación, que se encarga de estudiar cuanto factor lin-

güístico y extralingüístico hace posible la comunicación humana en cada cultura.

El otro concepto que precisa de puntualizaciones es el de ‘enseñanza’. Desde luego que su ambigüedad ha sido puesta de manifiesto en muchas y variadas ocasiones. Lo que aquí interesa señalar de tema tan abigarrado es la dicotomía, irreductible como las saussureanas, entre transmisión de información y desarrollo de destrezas. Todos los que estamos aquí reunidos sabemos muy bien el alcance de cada uno de estos extremos.

Tras estos deslindes ya se está en disposición de acercarnos a consideraciones más candentes. ¿Enseñar gramática? ¿Para qué?, ¿Cuál ha de ser su finalidad en una programación dada?

Si el objetivo que se persigue es procurar el desarrollo de la gramática mental que, en apariencia al menos, aparece como prioritario en los documentos oficiales, la enseñanza de la gramática impone unas condiciones especiales. Si, como indica el Boletín Oficial del Estado, lo que se desea que produzca el Curso de Orientación Universitaria es «suscitar en los alumnos el *uso* reflexivo del lenguaje y capacitarlos en el dominio de la *expresión* abstracta, que es específica del saber científico», queda claro que se va en busca del desarrollo de destrezas comunicativas, muy particulares, además. El texto del BOE, que ha sido subrayado por Narbona (1989), supone que, con anterioridad a ese nivel, ya los alumnos han adquirido dominio de la expresión *no* abstracta, lo que no deja de ser una suposición parcialmente aventurada.

Desarrollar destrezas lingüísticas implica, por fuerza, trabajar en primer lugar con la gramática mental. Es bien conocida ya la relación que existe entre la sucesión de etapas que se produce en esta gramática, en constante progreso hacia la competencia gramatical del adulto, y el desarrollo de las capacidades cognoscitivas del individuo: entre los cuatro y los cinco años de edad –por ejemplo– se adquieren los mecanismos de pluralización nominal, entre los cinco y los seis, la calificación adjetiva por subordinación, entre los seis y los siete, se va perfeccionando el sistema aspectual del pretérito del paradigma verbal. Las investigaciones que nos dan luz sobre estos y otros puntos, aunque no abundan para el español, nos dicen igualmente qué facetas de esta gramática permanecen desconocidas –total o parcialmente– hasta edades superiores, y aun cuáles, de mayor complejidad sintáctico-semántica no llegan a adquirirse nunca, si no media un entrenamiento *ad hoc*. De las pocas cosas –pero fundamentales– que ya sabemos en nuestros ámbitos hispánicos (no importa en qué lado del Atlántico nos situemos) es que, contrariamente a lo que se creía hace algún tiempo, el niño que llega a la escuela a iniciar su *formación* académica, ya ha adquirido elementos suficientes para conformar una gramática mental básica, gramática que, por supuesto, necesita de expansión y desarrollo, proceso que ha de realizarse en consonancia con el avance de la cognición, por una parte, y de la socialización, por otra. Y todo este proceso ocurre –debe ocurrir– en la etapa

escolar, fundamental, pero no exclusivamente, en la pre-universitaria.

¿Puede la escuela rehuir tal responsabilidad? No creo que entre nosotros encontremos respuestas discrepantes. ¿Podemos permitirnos dar por terminada la *formación* lingüística de un alumno que llega a la Universidad –caso, por ejemplo, de Puerto Rico– sin manejar en sus textos escritos estructuras oracionales intermedias y complejas, de las que hubieran podido adquirirse a partir de los doce años? ¿Cómo explicar –y explicarnos– el desfase existente entre edad biológica (y lo que ella implica en cuanto a índice de capacidad cognitiva) y edad sintáctica?

Cuando se analizan las más de 50 mil unidades oracionales, integradoras de un *corpus* de lengua escrita producido por estudiantes de nuevo ingreso a las aulas universitarias puertorriqueñas, y nos encontramos con que las aposiciones (de todo tipo), las subordinaciones explicativas y las gerundivas adverbiales, por ejemplo, tienen frecuencia ‘cero’ en esa colección de textos, nos damos cuenta de que hay importantes parcelas de la gramática mental de esos jóvenes de 18 años que no ha sido desarrollada en absoluto.

Si el concepto de gramática mental –como ya es usual– ha de extenderse más allá de los estrechos límites de la oración para incluir en ella al discurso, el desaliento entre los hallazgos crece en proporciones geométricas: coherencia textual resquebrajada con numerosos casos de *non sequitur*, o simplemente inexistente, y en cuanto a la superficie del discurso, índices elementales de madurez sintáctica, esquemas cohesivos primarios y penuria léxica. Los datos estadísticos que todas estas mediciones conllevan no pueden actuar con más triste elocuencia.

Me temo que, puestos a buscar, no quedaría Puerto Rico en solitario, de naufrago único en esta catástrofe lingüística.

Resulta más que evidente el divorcio entre el avance de la investigación y la planificación curricular, que aún aspirando a unos fines, caracterizados con puntualidad, actúa de manera extraña a ellos. ¿Cómo actúa? Programando en exclusiva cursos de gramática teórica.

Me apresuro a adelantar que la bondad de estas enseñanzas está fuera de cualquier duda razonable, como intentaré demostrar más adelante. Sin embargo, es necesario deslindar tanto responsabilidades como posibilidades entre ambos tipos de gramática.

La enseñanza de la gramática-reflexión o teórica se inserta en cursos cuyos objetivos se dirigen a la transmisión de informaciones lingüísticas. Enseñar este tipo de gramática –se ha dicho ya muchas veces– no es enseñar lengua (en el sentido de desarrollar la gramática mental), es enseñar cosas *sobre* la lengua. Hace ya más de setenta años, Lenz había escrito: «Querer aprender una lengua por el estudio de una gramática (¿Tendría ante sí el recuerdo de Nebrija y de su tradición?) es como aprender a tocar el violín leyendo tratados de música y métodos de violín sin tomar el instrumento, sin ejercitar los dedos», y una déca-

da después, don Américo Castro, de manera más categórica –y hasta apasionada– decía: «Una primera confusión que conviene remover es la idea absurda de que el idioma se enseña estudiando gramática (...). La gramática *no* sirve para enseñar a hablar y escribir correctamente la lengua propia (y podría añadirse, ‘ni las extranjeras’) lo mismo que el estudio de la fisiología o de la acústica no enseñan a bailar, o que la mecánica no enseña a montar en bicicleta», y añadía «Esto es de tal vulgaridad, que avergüenza tener que escribirlo una y otra vez». Pues parece que una y otra vez habrá que seguir escribiéndolo: hace pocos años trataba yo de convencer a mis lectores maestros de que la enseñanza de la lengua y la enseñanza de su gramática eran cosas tan distintas como lo eran la manzana y la ley de la gravedad, pero no sé si lo habré conseguido (López Morales, 1984 y ediciones sucesivas).

Todo esto es cierto. Podemos desplegar un gran acopio de saberes gramaticales y nos ser capaces, en cambio, de expresar adecuadamente –no ya ideas abstractas– sino modestos pensamientos cotidianos. Pero reconsideremos el asunto. ¿Estas diferencias tan tajantes disocia a ambas gramáticas de manera inapelable? Empezaré por reconocer que la respuesta mayoritaria que han dado a esta pregunta quienes se la han planteado ha sido positiva. Sin embargo, es justo reconocer que tal afirmación ha estado condicionada –determinada, casi– por un conjunto de circunstancias empíricas poderosas, aunque fortuitas y ajenas a la cuestión nuclear misma.

En primer lugar, el hecho de que el saber gramatical adquirido en los cursos de gramática teórica no esté integrado en absoluto en lo que –en palabras de Narbona– constituye «el quehacer global de la enseñanza lingüística». Se ha llevado a cabo esta enseñanza como si se tratara de un ente independiente, aislado, acéptico, sin la menor relación con la lengua que se habla, ni con ninguna otra cosa: la evasión hacia teorizaciones infecundas en la praxis y desconectada de la realidad circundante.

Segundo, porque en un afán de innovación, un tanto desmedido, se abrazan las últimas teorías que se ponen sobre el tapete, mal digeridas muchas veces, comprendidas a medias, lo que normalmente suele acarrear unas extrañas simbiosis terminológicas, una inexplicable mezcla de principios teóricos y no tan a la larga, un cuasi vacío conceptual. Hay que reconocer que, más que ocasionalmente, llevan razón los que hablan con furia de «selva terminológica y de escuelas», o de la conversión de la gramática en una «torre de Babel». Situados en este contexto se explica que la gramática-reflexión, ese «invento de los lingüistas», reciba con frecuencia la etiqueta de *inútil*.

Después de consignar tales condicionantes, se explican (y hasta nos hacemos solidarios) con afirmaciones como la de Galichet (1972), que dice: «los lingüistas han provocado confusión entre los profesores y han hecho más difícil la enseñanza idiomática», o la de Roulet (1972), quien afirma que «si la gramática tradicional resulta insuficiente, las teorías gramaticales modernas y las des-

cripciones derivadas de ellas están muy lejos de proporcionar soluciones a los problemas de los pedagogos», o la más enérgica de Narbona (1989): «La gramática quizás esté dejando de ser el último reducto de los principios medievales (...) pero corre el peligro de ir convirtiéndose en un saber estéril que no entusiasma a los alumnos y lleva al desánimo y a la desazón a los profesores. El acogimiento de los sucesivos planteamientos teóricos, lejos de contribuir a sacar de la rutina el estudio gramatical y convertirlo en algo vivo que penetre en la inteligencia y la fecunde, lo ha complicado».

Críticas duras y merecidas. Pero ¿se hacen a la enseñanza de la gramática teórica o son producto del examen de aplicaciones indebidas y hasta irracionales? Bastaría con integrar el saber gramatical (teórico) a la comunicación lingüística real, por una parte, y seleccionar un *corpus* doctrinal homogéneo, por otra, para hacer desaparecer la mayoría de estos dictámenes de culpabilidad.

No. Ambas gramáticas no tienen por qué oponerse. Todo lo contrario, deben complementarse. Pero para ello, se hace necesario respetar un principio esencial: la enseñanza de la gramática teórica debe constituir en todo momento un proceso de *reconocimiento* lingüístico, nunca de *descubrimiento*. Es decir, estamos ante un ejercicio que consiste en llevar a nivel de conciencia lo que el hablante ya ‘sabe’, puesto que lo tiene incorporado a su gramática mental. Las prioridades en este sentido son de una claridad meridiana. Que los saberes teóricos sobre la lengua pueden ser un buen refuerzo del proceso de adquisición de la misma es asunto que no necesita demostración. Y menos aún que las operaciones hipotético-deductivas que ello conlleva (al menos en etapas intermedias y avanzadas) no ayuden a la formación de un pensamiento crítico. Cuando un hombre, además de manejar su lengua con corrección y soltura, puede hablar con lucidez sobre ella, sus estructuras y sus diversos funcionamientos, nos acercamos a lo que se entiende que haga un hablante culto.

Sin embargo, lo presentado hasta aquí *solo* logra dar inicio al problema planteado. Ahora, habrá que responder a preguntas siempre patentes: ¿Qué gramática enseñar?, ¿Cuándo?, ¿Cómo?

Para responderlas, me gustaría que se me permitiese apoyarme en los datos empíricos, producto de nuestras investigaciones puertorriqueñas. Todos hemos leído bonitos tratados sobre la cuestión en los que principios y consejos (cuando no recetas) aparecen desprovistos de apoyo experimental alguno, y siempre terminamos sospechando si aquello ‘funciona’ realmente.

Ahora nos parece evidente que las tres preguntas están estrechamente interrelacionadas, que no pueden ser atendidas de espaldas las unas a las otras. Una tradición, tan reiterada como ignorada, garbosamente expuesta entre nosotros por Américo Castro, da los 12 años de edad como límite inicial de estos estudios. El maestro pensaba en la enseñanza de una gramática compleja, donde la *reflexión* era piedra clave del éxito. Y desde ese punto de vista, tenía razón. Pero una gramática, basada en la descripción de los niveles de lengua de super-

ficie, puede comenzar sin problemas desde antes. Con una edad física de ocho años (lo que en Puerto Rico corresponde, en términos generales, a tercer grado de primaria) el niño discrimina ya satisfactoriamente, no solo *clases* de palabra, sino algunos de sus elementos caracterizadores más importantes.

He hablado antes de descriptivismo, lo que, de momento, elimina las posturas ‘racionalistas’, aquellas que van a la búsqueda de procesos formativos, desde unos niveles internos o profundos hasta la superficie de la fonación, como son los diversos modelos elaborados hasta la fecha por la llamada gramática generativa. Parcelas importantes de estos modelos son muy válidos para guiar la preparación de materiales para el desarrollo de la gramática mental. Díganlo si no el éxito sin precedentes alcanzado por las técnicas de combinación de oraciones en la elevación de los índices de madurez sintáctica de los alumnos, y ello –como sabemos– es el resultado de la aplicación del aparato transformatorio del primer modelo, el estándar de 1965, de Noam Chomsky.

Pero el descriptivismo nos enfrenta a posibilidades varias, que –en definitiva– se reducen en sus mayores discrepancias a seleccionar uno de los varios rasgos del signo lingüístico, como en el caso de los dos grandes tipos de estructuralismos, o a combinarlos indiscriminadamente, como hace la gramática tradicional. El funcionalismo europeo, emanado de Praga, y llegado a nosotros de la mano de Emilio Alarcos, vía André Martinet, descansa en la función del signo, por eso nos habla de núcleos y complementos, de modificados y modificadores, de actualizadores, de subordinación... El formalismo norteamericano, cuyo primer borrador se debe a Leonard Bloomfield, nos ha sido desconocido durante mucho tiempo, pero sus esquemas distributivos y sus análisis taxonómicos, por sí solos, no hubiesen satisfecho muchas de nuestras expectativas. En realidad, es poco útil dar la exclusiva a un determinado rasgo del signo en el análisis gramatical, cuando tanto su semántica, como su forma y su función están interactuando a cada paso.

Los ejercicios elaborados para la parte correspondiente a la gramática teórica de nuestro tercer grado, por ejemplo, están basados en dos tareas específicas: reconocimiento y discriminación. Las pruebas efectuadas nos indican que el rasgo más fructífero es el contenido semántico del signo. Se trabajan aquí tres clases de palabra –nombre, adjetivo calificativo y verbo; como se ve, dos primarias o nucleares, (nombre y verbo) y otra secundaria o dependiente (los calificativos). En todos los casos el reconocimiento llega a niveles superiores al ochenta por ciento de una muestra fuertemente estratificada en lo geográfico, en lo social y en los coeficientes de inteligencia. Es cierto que en el caso de los calificativos, la semántica está condicionada por la función modificadora, pero en la práctica, como no se trabajan todavía relaciones sintácticas intra-oracionales, el aspecto funcional aparece minimizado.

Igualmente partimos de la semántica para la identificación de nombres propios y comunes, de singulares y plurales, y de los aspectivos (diminutivos y



umentativos); de la semántica se pasa después a la forma: mayúsculas, formantes de pluralidad nominal (-s, -es), en principio sólo los que aparecen en distribución complementaria, y formantes aspectivos (solo *-it-* para el diminutivo y *-ot-* para el aumentativo). En el caso del verbo, se trabaja la persona, el número naturalmente, y el tiempo (solo la tríada pasado/presente/futuro, en sus formas puntuales *escribí/escribo/escribiré*); de igual manera que con el nombre, de la semántica se pasa a la forma.

Obsérvese que a los ocho años, el niño ya ha adquirido los mecanismos básicos de la flexión nominal, aunque realiza los aumentativos con frecuencia muy baja, y los diminutivos solo con el formante *-it-* (*nenito, cajita*); también la persona verbal, su número y la tríada temporal señalada forman parte ya de su gramática mental, y además, maneja sin problemas la concordancia de género y número entre nombre y calificación adjetiva directa: *camisa blanca, libros grandes*. No hay, por lo tanto, nada que *descubrir*, nada de lo que no tenga ya un saber empírico. Cualquier maestro no versado en la taxonomía morfológica se asombraría al ver a un niño de esa edad clasificando los diminutivos sin asomo de duda y trazando un círculo rojo en torno al formante que lo caracteriza.

La presentación de estos esquemas teóricos se hace siempre de manera inductiva (que es el mismo tratamiento que damos a la ortografía): ni un solo concepto, ni una sola regla hasta que al final de los ejercicios el alumno los descubre; después, continuidad y esfuerzo.

Este nivel que he escogido para ejemplificar (por su grado de dificultad y por el reto que representa su éxito) no permite explotar demasiado la realidad lingüística del entorno del niño, salvo —claro está— el léxico que se maneja que, a pesar de pertenecer todo él al léxico básico de Puerto Rico, está cuidadosamente graduado. Pero más adelante, al adentrarnos en la sintaxis, se recurre una y otra vez a la experiencia cotidiana del pequeño hablante, las clases de gramática no le resultarán algo extraño y ajeno, pues no encontrará palabras raras (y añadiría, desconocidas por su comunidad de habla) porque vienen bien como ejemplos de determinada irregularidad. Tampoco hay agobio terminológico; ni siquiera a los diez años, ni a los doce, los alumnos están obligados (como parece ser el caso de muchos programas españoles) a manejar todo lo fundamental del aparato conceptual y terminológico de la gramática.

Como se ve, aun es mucho lo que nos queda por hacer, pues cualquier planificación que se intente para la enseñanza de la gramática teórica debe tener unas bases sólidas y pragmáticas. No veo que esta programación pueda diseñarse al margen de la otra que va en busca del desarrollo de la mental, que desde luego, debe ser prioritaria. Las investigaciones hechas hasta la fecha han dejado en claro, que más de una hipótesis de trabajo con respecto al momento de la adquisición natural (sin entrenamiento sistemático) de determinada estructura no ha quedado corroborada, y que basarse en datos procedentes de análisis teóricos muchas veces contradice la realidad. Una de las sorpresas más chocantes en

este sentido nos la proporcionó la estructura de subordinación adjetiva con sujetos coincidentes («El doctor que visitó a la señora recomendó la operación») y discrepantes («El doctor que visitó la señora recomendó la operación») entre la subordinante y la subordinada. El análisis de gabinete, el de papel y lápiz, nos llevaba a concluir que las de sujeto coincidente presentaban un grado mayor de simplicidad sintáctico-semántica, y que, por consiguiente, había que trabajarlas en primer lugar. Sin embargo, las pruebas empíricas, que miden oblicuamente el grado de complejidad sintáctica, demostraron que la apreciación teórica era inadecuada. Tras esta lección –y no ha sido la única– de humildad para el investigador teórico, los estudios empíricos se hacen cada vez más imperiosos.

Si a lo largo del curriculum pre-universitario logramos orquestar adecuadamente el concierto entre ambas gramáticas, si primero nos aprovechamos de las destrezas comunicativas adquiridas ya, o desarrollamos las que faltan, y después, explicamos los mecanismos gramaticales que las producen, estaremos en el camino recto. Si, además, acercamos la teoría al alumno y a la lengua ejemplar de su comunidad de habla, subrayando con tino las divergencias que pueda haber, y sobre todo, fortaleciendo las coincidencias, estaremos en vías de vencer al gran fantasma del aburrimiento y de desterrar para siempre el sambenito de inútil y peregrino que con mucha frecuencia suelen acompañar a las clases de gramática. Como siempre, todo lo sabemos entre todos; desde este foro, sin duda de los más importantes para nuestros propósitos, los invito a que trabajemos de la mano y con ahínco para que estos buenos deseos de siempre se conviertan pronto en una gratificante realidad.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Brackenbury, Laura (1922), *La enseñanza de la gramática*, Madrid: La Lectura.
- Camus Lineros, Emilio (1960), «Hacia un sentido en el estudio de la gramática», *Anales de la Universidad de Chile*, 120. 143-151.
- Castro, Américo (1922), *La enseñanza del español en España*, Madrid: Editorial Librería Victoriano Suárez.
- Castro, Américo (1924), *Lengua, enseñanza y literatura (Esbozos)*, Madrid: Librería General Victoriano Suárez.
- Díaz Vélez, Jorge (1978), «Hacia una redefinición del rol de la gramática en la enseñanza de la lengua materna». En *Lingüística y Educación. Actas del IV Congreso Internacional de la ALFAL*, Lima: Universidad Mayor de San Marcos, 293-300.
- Echeverría Weasson, Sergio (1964), «La gramática española en la asignatura de castellano [sic] en la Educación Media», *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 1. 32-44.
- Fernández Ramírez, Salvador (1941), *La enseñanza de la gramática y de la literatura*, Madrid: Espasa Calpe.
- François, F. (1974), *L'enseignement et la diversité des grammaires*, Paris.
- Galichet, G. (1972), «Fonctions de la langue et finalités de l'enseignement grammatical. Au-delà des structuralismes», *Le français moderne*, 4. 289-299.
- Gili-Gaya, Samuel (1952), «La enseñanza de la gramática», *Revista de Educación*, 2. 119-122.
- Gili Gaya, Samuel (1964), «Sobre nomenclatura y enseñanza de la gramática», *Boletín de la Real Academia Española*, 44. 449-453.

- Herrero Mayor, Avelino (1969), *Lengua y gramática en la enseñanza*, Buenos Aires: Paidós.
- Lázaro Carreter, Fernando (1955), «La gramática en la enseñanza primaria», *Revista de Educación*, 17. 107-112.
- Lenz, Rudolf (1912), *Para qué estudiamos gramática*, Santiago de Chile.
- Lenz, Rudolf (1920), «La enseñanza gramatical». En *La oración y sus partes*, Madrid: Centro de Estudios Históricos, 23-26.
- López Morales, Humberto (1984), *La enseñanza de la lengua materna. Lingüística para maestros de español*, Madrid: Editorial Playor.
- Manacorda de Rosetti, Mabel (1961), *La gramática estructural en la escuela secundaria*, Buenos Aires: Editorial Kapelusz.
- Martínez, Elba L. (1968), «¿Se debe enseñar gramática?», *Revista de Educación* [Buenos Aires], 19. 66-73.
- Morales Pettorino, Félix (1967), «La gramática como ciencia, cultura e instrumento», *Signos*, 1. 3-22.
- Moreno de Alba, José (1992), «Sobre la enseñanza del español a los niños». En *Minucias del lenguaje*, México: Fondo de Cultura Económica, 426-428.
- Narbona, Antonio (1977), «Sintaxis y enseñanza», *Vida Escolar*, 187-188. 19-25.
- Narbona, Antonio (1989), «Lingüística y enseñanza gramatical», en *Philologica II, Homenaje a Antonio Llorente*, Salamanca: Universidad de Salamanca, 67-74.
- Piccardo, Luis Juan (1962), «Gramática y enseñanza», en *Estudios gramaticales*, Montevideo, 89-109.
- Polo, José (1972), *Lingüística. investigación y enseñanza (Notas y bibliografía)*, Madrid: Oficina de Educación Iberoamericana.
- Rodríguez, Gustavo (1983), *Didáctica de la lengua materna*, Valdivia: Universidad Austral de Chile, 146-147.
- Rona, José Pedro (1968), «¿Qué gramática debe enseñarse?», *Español Actual*, 12. 7-9.
- Rosenblat, Ángel (1975), «La gramática y el idioma». En *La educación en Venezuela*, 2ª ed., Caracas: Monte Ávila Editores.
- Roulet, E. (1972), *Théories grammaticales, descriptions et enseignement des langues*, Paris.
- Seco, Manuel (1961), *Metodología de la lengua y literatura españolas en el Bachillerato*, Madrid: Ministerio de Educación.
- Selva, Juan B. (1930), *La enseñanza de la gramática*, Buenos Aires.
- Wagner, Claudio (1989), *Lengua y enseñanza*, Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello / Universidad Austral de Chile.
- Wagner, Claudio (1992), «La enseñanza del castellano [sic]. Necesidad de acuerdos básicos», *Literatura y Lingüística*, 5. 201-210.