

En busca de una gramática para comunicar*

Francisco Matte Bon

1. La comunicación reaparece. Hace años ya que empezó a reaparecer en los estudios lingüísticos, cada vez más preocupados por la lengua en su dinamismo comunicativo, desde que se empezó a plantear el problema de lo que hacemos al hablar, y se empezaron a ver, con una fuerza creciente, los límites de las gramáticas de frases. Reaparece, a distintos niveles y de distintas maneras, en la enseñanza de idiomas extranjeros¹, tras una fase en la que se creyó que aprender a hablar un idioma extranjero era tan sólo aprender a manejar estructuras. Empieza, desde hace poco, a reaparecer en la enseñanza del español² como lengua extranjera.

Este nuevo interés por la comunicación, con una toma de conciencia a posteriori de lo que no es comunicación verdadera, aunque durante una época creímos que lo fue, se manifiesta, en los estudios lingüísticos, en el peso que se da actualmente a los fenómenos semántico-pragmáticos, y en el desarrollo de investigaciones centradas sobre la lengua en su uso dinámico que tienen mucho más en cuenta todos los aspectos textuales de la comunicación lingüística.

En la enseñanza de lenguas extranjeras, dicho redescubrimiento de la comunicación se manifiesta de distintas maneras:

a) En los tipos de muestras de lengua propuestas: se procura que se parezcan lo más posible a muestras de comunicación auténtica entre hablantes del idioma considerado. Una de las consecuencias de esto será la desaparición de esos diálogos contruidos pensando sólo en objetivos establecidos con criterios morfosintácticos dudosos³.

b) En las tipologías de ejercicios: se rehúye cada vez más lo artificial, y lo que no tenga motivaciones comunicativas claras, y se procura, cada vez con más decisión, que detrás de cada ejercitación haya una meta a alcanzar, tal como en la comunicación auténtica, que no

* Este trabajo fue publicado en: *Cable*. Número 1. Madrid: Equipo Cable. Abril 1988, pp. 36-39.

¹ Sobre los cambios que se han producido en la enseñanza de idiomas en estos últimos años, véase, por ejemplo, el libro de A. Galisson, *D'hier à aujourd'hui; la didactique générale des langues étrangères*, Paris, CLER International, 1980, que presenta de manera muy clara y coherente los grandes conceptos de la didáctica de idiomas extranjeros y los cambios que han vivido en los últimos años. Ahora, ocho años después de su publicación, la obra sigue siendo muy pertinente. Véase también la obra de introducción general de F. De Angelis y P. Bertocchini, *Didattica delle lingue straniere*, Milán, Bruno Mondadori, 1978, y la antología de Anna Ciliberti, *Glottodidattica e discipline linguistiche: prospettive attuali*, Bolonia, Zanichelli, 1980.

² Más específicamente sobre el español como lengua extranjera, véanse, además de P. J. Slagter, *Un nivel umbral*, Estrasburgo, Consejo de Europa, 1979, las *Actas de las I Jornadas Internacionales de didáctica del español como lengua extranjera*, Madrid, Ministerio de Cultura, 1987, las *Actas de las Jornadas Internacionales de didáctica del español como lengua extranjera II*, Madrid, Ministerio de Cultura, en prensa, y el *Informe del seminario-taller nº 15 del Consejo de Europa, titulado "Concepción de programas y elaboración de materiales para la enseñanza del español a adultos después de la enseñanza obligatoria"*, Estrasburgo, Consejo de Europa, en prensa.

³ Sobre este punto se han publicado muchos trabajos. Para el español, véase, por ejemplo, F. Matte Bon, "la gramática en un enfoque comunicativo", en *Actas de las I Jornadas Internacionales de Didáctica del Español como Lengua Extranjera*, Madrid, Ministerio de Cultura, 1987; véase también, P. J. Slagter, "Diálogos en clase", en *Diálogos Hispánicos de Amsterdam*, nº 6, *La semiótica del diálogo*, Amsterdam, 1987. Hay manuales de español para extranjeros que han dado un paso considerable en la plausibilidad de las muestras de lengua que proponen: véase, por ejemplo, Equipo Pragma, *Para empezar*, Madrid, Edi-6, 1983, Y Equipo Pragma, *Esto funciona*, Madrid, Edi-6, 1985 y 1986. Sin embargo, siguen saliendo manuales que presentan muestras de lengua más o menos descontextualizadas, y dudosas en lo que se refiere a sus probabilidades de realización en los usos naturales y espontáneos del español.

se da nunca sin objetivos prácticos, sociales o psicológicos, mediatos o inmediatos. Una de las consecuencias más inmediatas de esto llevará a evitar, en la medida de lo posible, todos los ejercicios que consistan en estériles manipulaciones de frases con pocas probabilidades de empleo en contextos naturales, sobre todo cuando en la dinámica del ejercicio no quede clara la función comunicativa de las transformaciones efectuadas sobre las frases propuestas. Un ejercicio como:

Transforme según el modelo:

Traer la cuenta - traiga usted la cuenta.

Abrir la ventana -

Cantar una canción -

no tiene mucho sentido si se piensa en la comunicación auténtica, ya que sólo lleva a producir frases sueltas, sin mostrar cuándo se podrían usar, con qué matices, ni por qué. Sin embargo, esto no significa que baste dar a la práctica propuesta una *APARIENCIA* de plausibilidad, para pasar de un enfoque basado tan sólo en criterios estructurales a uno basado en la comunicación: para que la dinámica del ejercicio funcione y sea plausible, tiene que haber siempre un **PORQUÉ** sin el cual no hay comunicación. Un ejercicio como:

Discute con tu compañero sobre estos pisos y comparadlos según sus características, y según vuestros gustos y preferencias:

- A) *restaurado, 55.000.*
- B) *ascensor, metro, 40.000.*
- C)

establece tan sólo una aparente dinámica comunicativa, aunque en realidad se parece bastante a un ejercicio estructural sobre las comparaciones, ya que le falta. un objetivo: no es frecuente que la gente se sienta a discutir sobre las características de los pisos que vengan anunciados en el periódico, a no ser que necesite uno. En un caso como éste, cambiar ligeramente la consigna como sigue:

En tu trabajo te acaban de trasladar a Madrid, y necesitas un piso. Discute con tu mujer/marido las siguientes posibilidades que has encontrado en el periódico, a ver si alguna de ellas satisface vuestras necesidades.

puede plantear la desventaja para el profesor de que los alumnos no se limiten a comparar los pisos (si lo que se quiere es que practiquen las comparaciones), pero a cambio de dar un sentido motivador a la actividad.

c) *En la (re)definición de los objetivos⁴ a largo plazo: ya no se trata necesariamente de*

⁴ Sobre los objetivos didácticos y su definición, véanse los trabajos publicados por el Consejo de Europa. Para una aplicación de estos conceptos al español, véase P. J. Slagter, *Un nivel umbral*, Estrasburgo, Consejo de Europa, 1979; para ver cursos con contenidos ordenados con criterios nociofuncionales, véanse, por ejemplo, Equipo Pragma, *Para*

que el discente llegue a saber TODA la lengua extranjera como la quiera/pueda tener que emplear, es decir, que sepa expresar/entender todo lo que quiera/pueda tener que expresar/entender.

d) En los objetivos a corto plazo, definidos en términos de actos comunicativos (es decir, de funciones -en el sentido que se le da al término en los trabajos del Consejo de Europa: saludar, pedir disculpas, invitar, aceptar una invitación, rechazarla, protestar, contradecir, expresar acuerdo o desacuerdo, etc.) inmediatos, y no ya en términos de elementos morfosintácticos, etc. La ventaja evidente de esto está en que después de cada unidad el alumno será capaz de expresar una serie de cosas, sin tener que esperar a llegar al final del curso para poder expresarse, como sucede en los cursos organizados en torno a objetivos puramente morfosintácticos. Esto no significa en lo más mínimo que la "gramática" (en un sentido tradicional de la palabra) tenga que desaparecer de las clases de lengua, sino que tiene que estar subordinada a otros objetivos más inmediatos: en lugar de sacar listas de conjunciones sin ninguna conexión entre ellas, se tratará de ir las sacando a medida que vayan siendo necesarias, en contextos. En lugar de dar una lista de casos en los que aparecen POR y PARA convendrá ir viendo cómo se expresa finalidad (PARA es sólo *uno* de los elementos que se emplean en estos contextos, y no el único), etc. Las conceptualizaciones de POR y PARA podrán ir saliendo poco a poco, ya que el objetivo no será nunca POR y PARA. Al final, el problema estará resuelto sin haber sido un objetivo de ninguna unidad, sino como resultado de un largo proceso de interiorización por parte del discente, al que el profesor podrá haber contribuido con comentarios que no impidan las generalizaciones del alumno, sino que más bien las estimulen. Cabe constatar, además, que en las viejas clases "de gramática" con frecuencia lo que se hacía no era sino repetir lo evidente, sin hablar de los verdaderos problemas de maneras que pudieran poner en marcha un proceso de interiorización: es lo que sucedía, por ejemplo, cuando se trataba el problema de POR y PARA, para el que nos limitábamos a dar listas de contextos de uso (pero entonces por qué querer darlas todas juntas) que en realidad decían muy poco sobre POR y PARA⁵.

e) Pero donde quizá más se manifiesta actualmente en la enseñanza de idiomas esa sensibilidad por la comunicación es en la preocupación por ese otro que representa el destinatario de todo curso de lengua extranjera, el estudiante. Se insiste mucho actualmente en la necesidad de centrar el curso sobre su destinatario, el estudiante. Esto ha llevado a muchos expertos a preocuparse por el análisis de las necesidades comunicativas del discente, que se definen en términos de actos que el estudiante tenga que llegar a poder realizar en la lengua extranjera. Sin embargo, hay una serie de otras características del discente que quizá no se consideran lo suficientemente en la enseñanza de idiomas extranjeros: se habla, en la mayoría de los trabajos, sobre la didáctica de idiomas extranjeros de un público de extranjeros que aprenden un idioma, sin considerar demasiado las diferencias que pueda haber según la lengua 1 de dicho público.

La gran mayoría de los manuales de idiomas están concebidos para un público de extranjeros en general, a pesar de las enormes diferencias que pueda haber entre dar clases de español, por ejemplo, a un italiano, o a un alemán. Creemos que será esencial distinguir y diferenciar en los enfoques, según el público meta: he aquí un reto importante para la

empezar, op. cit., y *Esto funciona*, op. cit., y W. Halm y C. Ortiz Blasco, *Kontakte Spanisch*, Múnich, M. Hueber, 1980.

⁵ Al cambiar los objetivos se podrán presentar conceptualizaciones más abstractas que no se dirijan tan sólo a la conciencia del discente, para llegar, a largo plazo a una interiorización del sistema y no sólo de una lista de reglas prácticas, ya que los problemas prácticos ya habrán sido resueltos de manera provisional con las presentaciones funcionales.

didáctica de idiomas extranjeros, que tendrá que replantearse muchas cosas y ver cómo, partiendo de los mismos presupuestos teóricos y de las mismas concepciones de la lengua y de lo que es hablar, éstos se pueden aplicar en contextos lingüísticos distintos.

2. Todo lo dicho hasta aquí no significa que antes no hubiera ningún interés por la comunicación; nunca ha dejado de haberlo. Simplemente, nos damos cuenta ahora de que lo que hacíamos hace unos años perdía de vista ese objetivo, en su preocupación por lo formal, e ignoraba a veces lo realmente significativo, aunque aun cuando se pretendía no tener en cuenta el sentido, con frecuencia en la base de todo estaba la conciencia que tenía el lingüista del sentido de lo que decía.

3. La base de este nuevo interés por el funcionamiento de la lengua como instrumento de comunicación es la idea, que compartimos plenamente, de que hablar no es tan solo formar frases sino actuar⁶. Todas las veces que un ser humano abre la boca para hablar, está efectuando una serie de ACTOS: la lengua pasa por tanto a ser una de las muchas maneras de actuar de las que dispone el hombre. Toda producción lingüística tendrá que ser analizada como actuación. Esto tendrá consecuencias fundamentales para la enseñanza de idiomas.

4. El sistema del que disponemos para actuar con la lengua es altamente sofisticado. En él todo está codificado, y cada producción vive en oposición con todas las que hubieran podido aparecer o que nos esperábamos en el contexto considerado: si cuando contesto el teléfono alguien me dice:

(1) *¿Se le ha acabado el jamón?*

es probable que no entienda, por no entrar esto entre las posibles respuestas esperadas, y le pida a la persona que repita lo que acaba de decir. La segunda vez que lo diga ya estará preparado para algo insólito, y entenderé el mensaje. Por otra parte, si no contesto nada ante

(2) *Nos han cortado la luz*

estoy diciendo mucho más que si contesto lo que se espera el otro:

(3) *¿De veras? / ¿Yeso? / ¿Y cómo fue? / etc.*

En los ejemplos que proponemos se trata de contextos en los que lo codificado es evidente. Sin embargo, cualquier otro contexto funciona de maneras análogas.

Estas consideraciones tan sencillas tienen una trascendencia enorme para la didáctica de la lengua, que tendrá que preocuparse por lo que SE SUELE DECIR PARA... en cada contexto: es ésta la idea en la que están basados los enfoques funcionales.

5. Pero al hablar no sólo actuamos con la lengua más allá de la lengua (dimensión referencial de la lengua que remite directamente a lo extralingüístico), sino que además hablamos de lo que vamos diciendo⁷, damos una serie de datos

⁶ Sobre esta idea, véanse los trabajos de la lingüística pragmática, por ejemplo, en S. C. Levinson, *Pragmatics*, Cambridge, C.U.P., 1983, y en M. Sbisà, *Gli atti linguistici*, Milán, Feltrinelli, 1978.

⁷ Véase F. Recanati, *La transparence de l'énonciation*, París, Seuil, 1979. Sobre las aplicaciones de estas ideas al análisis gramatical, véanse los interesantes desarrollos de la escuela de H. Adamczewski, por ejemplo, en H. Adamczewski, *Grammaire linguistique de l'anglais*, París, A. Colin, 1982, y en Tréma, n° 8, *Analyse métaopérationnelle de l'anglais*, Publication annuelle de l'U.E.A. des Pays anglophones, Universidad de París III, París, obra en la que encuentra más bibliografía sobre esta escuela. Para posibles aplicaciones de estas ideas y de estos métodos al español, véase F. Matte Bon,

sobre ello, y efectuamos una serie de operaciones con la lengua sobre la lengua misma: esta dimensión metalingüística nos parece tan importante como la primera, si se quieren captar todos los matices de lo que se dice. Aquí también tendrá un peso fundamental el principio aludido arriba, formulado por Ferdinand de Saussure, que ha tenido una importancia fundamental para toda la lingüística estructural, que sigue vigente en las actuales concepciones de la lengua, y en el que a veces no se insiste bastante: en el código que es la lengua, todo vive en oposición con todo, y cada elemento cobra valor de dicha oposición. La significatividad de cada producción lingüística cobra parte de su valor del contraste entre lo dicho y lo esperado en el contexto comunicativo considerado.

6. Este principio constituye la base del funcionamiento de los ejemplos propuestos arriba, y es lo que nos lleva a decir que no se puede entender y captar del todo el significado de una producción lingüística sin tener en cuenta el contexto en el que se da, y todo lo que hubiera podido aparecer en ese mismo contexto. Esto cobra toda su importancia cuando se trata de descodificar las referencias metalingüísticas que hay en toda producción lingüística (la lengua habla de la lengua): si bien es cierto que se puede descodificar una producción lingüística para sacar de ella una serie de datos a nivel referencial, “ultralingüístico”, nos parece una mera ilusión querer captar todas las implicaciones “estilísticas” (tono, actitud de quien habla respecto de lo que dice, actitud respecto del interlocutor, etc.) si no se tienen parámetros de comparación con los que pueda funcionar el principio de “todo está en oposición con todo”. Si en un primer nivel de descodificación, el más superficial, se tratará de captar las referencias más allá de la lengua, en un segundo nivel, el de la comprensión total, se captará además todo lo que implica esa manera de formular y expresar las cosas. Esto funciona de la misma manera en lo que concierne a una producción oral como en lo que atañe a una escrita.

7. Lo dicho en los párrafos anteriores se hace especialmente significativo e importante cuando se consideran los problemas relacionados con la lectura. La lectura de un texto científico, o de unas instrucciones para la utilización de un aparato, podrá no rebasar el primer nivel; la de un texto literario ha de situarse en el nivel más total de la comprensión, y presupone por tanto una amplia base cultural (en un sentido antropológico) y lingüística, que no puede prescindir de un conocimiento del código tanto oral como escrito, en sus distintos registros, y en todas las situaciones en las que se emplea la lengua, ya que el texto literario es una producción lingüística basada en toda esa experiencia previa que tienen los hablantes de una lengua.

8. Una misma función puede expresarse de distintas maneras, aunque siempre se verá condicionada por lo convencional y lo codificado, tanto social como lingüísticamente. Entre las distintas realizaciones posibles de una función nunca habrá que perder de vista los distintos matices introducidos por cada una de ellas: los sinónimos son ilusiones, ya que siempre hay diferencias de uso entre distintos elementos: dichas diferencias influyen, necesariamente, en lo que es el significado total de cada elemento lingüístico. Se concibe la existencia de sinónimos sólo si en lugar de analizar la lengua en todos sus usos, se analizan los referentes extralingüísticos: es lo que han hecho y hacen con frecuencia los estudios sobre el lenguaje.

“La gramática en un enfoque comunicativo”, en *Jornadas Internacionales de didáctica del español como lengua extranjera*, op. cit., y F. Matte Bon, “Gramática y gramática para comunicar”, en el *Informe del seminario-taller n° 15 del Consejo de Europa*, op. cit. Para unas aplicaciones un poco más amplias, véase F. Matte Bon, *Para Comunicar: aproximación a una gramática comunicativa para profesores y estudiantes de español como lengua extranjera*, en preparación.

9. La confusión entre lo lingüístico y lo extralingüístico, entre la lengua y sus referentes, ha metido los estudios lingüísticos en caminos de los que no es fácil salir, aunque no dan cuenta de manera satisfactoria del funcionamiento de la lengua: esto se debe a que la lengua no se deja mirar muy fácilmente, ya que se esconde detrás de sus referentes extralingüísticos. Es éste el motivo por el que durante siglos se ha dicho que el subjuntivo expresaba lo irreal, o que el imperfecto expresaba acciones que duran o se repiten: ejemplos clásicos de análisis del referente en lugar de mirar lo que HAGO con la lengua al emplear talo cual operador gramatical.

10. Generalmente, en la realización concreta de una función, es decir, en su expresión, entran una serie de operadores gramaticales que utilizamos para expresar muchas otras funciones comunicativas: en realidad, cada uno de ellos expresa una microfunción (o funcionema), que interviene en la expresión de muchas otras megafunciones. La construcción *ir a + infinitivo* se usa, por ejemplo, en la expresión de distintas funciones:

- Prever y anunciar planes:

-Mañana, te juro que lo vaya hacer.

- Rechazo de una relación sujeto-predicado:

-Bueno, ¿qué te ha dicho: viene o no?

= Pues... no. Dice que esta noche sale con una chica.

-¡Qué va a salir ése! Seguro que se lo ha inventado.

- Rechazo por parte del enunciador de una relación sujeto-predicado porque el enunciador no ve un elemento esencial (*dónde, cuándo, cómo, quién, porqué*, etc.):

- ... y que arreglen esa mesa. Mañana no la quiero ver así.

= Pero quién la va a arreglar, si estoy solo.

-Pues tú mismo.

= y cuándo la iba a arreglar, si todavía tengo que acabar esto, y ya son las siete.

- Conjurar algo indeseado:

- y por favor, acuérdate de cerrar con llave. No vayan a entrar los ladrones.

- Etc.

En realidad en todos estos casos el enunciador efectúa una misma operación metalingüística: señalar que la relación sujeto-predicado a la que se refiere con *ir* no es algo que se da solo y espontáneamente, sino que hay alguien detrás que fuerza un sujeto y un predicado que aparentemente no se atraen uno al otro a juntarse. En el caso de las predicciones ese alguien es el enunciador mismo, que participa fuertemente en lo que dice con un elemento de garantía para expresarlo, se presenta como el que fuerza la relación sujeto-predicado; en el del rechazo de una relación sujeto-predicado, el enunciador señala que la

relación a la que se está refiriendo no se da espontáneamente, sino que es (le parece) una forzada por parte de su interlocutor, forzada que él rechaza en bloque sin querer considerarla (*¿qué?*), o que podría considerar, pero que rechaza por faltarle un elemento que considera esencial (*dónde, cuándo, cómo, quién, por qué*, etc.). En el caso en que se emplea *no vaya a + infinitivo* intervienen otros elementos igualmente importantes (subjuntivo, etc.) que no hay que olvidar: juntos, y en colaboración con *ir a + infinitivo*, con el semantismo de los elementos léxicos empleados, y con el conocimiento que tienen hablante y oyente del mundo (enciclopedia) expresan lo que entendemos. Al emplear *ir* el enunciador presenta la relación como algo forzado, que no se da espontáneamente, aunque lo señala tan sólo para afirmar la negación de dicha relación, e insiste en que se trata de algo que desea tan poco que aun para concebirlo como hipótesis que quiere rechazar, necesita recurrir al operador *ir*, ya que con un deseo negativo expresado en subjuntivo temería presentar la cosa como algo demasiado concebible.

En todos estos casos el operador *ir*⁸ señala una misma microfunción (funcionema) metalingüística (que habla de los procesos de formulación del mensaje). Una gramática que quiera dar cuenta de todos los usos comunicativos de la lengua, tendrá que estudiar cómo se realizan las distintas funciones con las que el enunciador actúa más allá de la lengua, pero también localizar las distintas microfunciones que concurren en la expresión de cada función. Habrá que ver, además, cómo se combinan entre ellas las distintas funciones.

11. La enseñanza del español como lengua extranjera no logra desprenderse de una visión demasiado tradicional de la gramática, que mal se integra en una visión dinámica de la lengua como sistema de comunicación, y lo que es, quizá, más grave, que no considera lo suficientemente la óptica del estudiante extranjero que se plantea frente al español.

12. Los análisis gramaticales a los que estamos acostumbrados no dan cuenta de los fenómenos, no consideran muchos aspectos importantes del lenguaje, y confunden, demasiado a menudo, el elemento analizado con los contextos en los que se usa, o las funciones que ayuda a expresar: creer que *por* expresa el precio es olvidar que ese mismo *por* se emplea en decenas de contextos distintos, y confundirlo con los demás elementos con los que se emplea. No es lo mismo decir que *por* expresa el precio (cosa absurda, ya que una preposición, por sí sola, únicamente puede expresar algo tan abstracto que es muy difícil de captar), y decir que se emplea en contextos en los que se expresa el precio: la ventaja de esta segunda formulación está en que presenta *por* como uno de los elementos empleados, y no le confunde con todo el contexto.

13. Otro gran problema de los análisis gramaticales tradicionales está en que ignoran sistemáticamente las variantes, los distintos registros (no se dicen las cosas de la misma manera en todas las situaciones), y las actitudes de quien habla: todo es presentado como si fuera objetivo, y como si el único punto de referencia en el análisis de la lengua fuera el mundo extralingüístico, más allá de la lengua.

14. Si los objetivos se formulan en términos funcionales, se resuelven muchos de los problemas clásicos de la gramática española casi automáticamente: los estudiantes aprenden a emplear *por* y *para* sin tener que pasarse horas haciendo ejercicios sobre esto. Esta solución provisional progresiva que poco a poco se va haciendo definitiva nos permite incluso teorizaciones mucho más abstractas (que habrá que presentar de a poco, según el tipo de público meta, de maneras más o menos figuradas) que podrían poner en marcha en "un

⁸ Sobre el operador *ir* véase F. Matte Bon, *Para Comunicar*, op. cit. Para un ejemplo de gramática organizada con criterios funcionales, véase G. Leech y J. Svartvick, *A Communicative Grammar of English*, Longman, 1975.

rincón" de la cabeza del discente un proceso de interiorización total y definitiva: el único que puede llegar a permitir la creatividad lingüística.

15. Una gramática que quiera tener en cuenta los fenómenos comunicativos tendrá que ocuparse de macro y microfunciones, no confundir el elemento analizado con el contexto, no temer las abstracciones (naturalmente, no se trata de presentar las cosas siempre de la misma forma a cualquier público, ni de teorizarlo siempre todo. Habrá que ir viendo, caso por caso). Será importante además que considere bien todo lo que hacemos con la lengua al hablar, en los distintos niveles en los que actuamos.