

FRANCISCO MATTE BON

EN LA FECHA DE PUBLICACIÓN ORIGINAL, PROFESOR DE ESPAÑOL (LECTOR) EN
LA UNIVERSITÀ DEGLI STUDI "LA SAPIENZA" DE ROMA (ITALIA)

DE NUEVO LA GRAMÁTICA

La gramática, de nuevo. Pero parece necesario seguir hablando de la gramática, sobre todo en los cursos de lenguas extranjeras, basados, todavía, tan frecuentemente, en concepciones tan superficiales de lo que es hablar un idioma, de lo que es la gramática de un idioma y de lo que debiera ser el análisis gramatical. No es fácil hablar de gramática, porque se tocan siempre las raíces de las personas: gramática es algo que hacíamos en la escuela y no logramos despegarnos de esa visión de las cosas. Sin embargo, me parece urgente un esfuerzo colectivo de imaginación para imaginar la gramática de otra forma, para que deje de ser eso que se estudia de memoria y se repite como loro, para acercarla a lo que es la comunicación y, sobre todo, para que deje de ser una bruja tan temida y adorada a la vez: para que salga de los libros, en fin. Plantearse el problema de la gramática de un idioma es una aventura apasionante, sobre todo cuando se quiere dar cuenta de la comunicación. Pero es fácil confundirse, ver un aspecto y olvidar otros. Es urgente ese esfuerzo colectivo para aclarar un poco las cosas.

En este trabajo me propongo presentar una serie de reflexiones, mi contribución a la discusión sobre la gramática en un curso de español para extranjeros, desarrollando un poco la línea expuesta en dos trabajos anteriores⁶⁹.

1.

Para dar cuenta de manera adecuada del sistema que rige el funcionamiento de un idioma es importante tomar conciencia de que la lengua no remite tan sólo a lo extralingüístico, y no funciona sólo a nivel referencial: cuando hablamos, con lo que decimos no sólo hablamos de ALGO más allá de la lengua, sino también de la lengua misma y de lo que vamos diciendo. Muchas de las banalidades que se encuentran con frecuencia en los libros de gramática se deben a una confusión entre la lengua y el mundo. Es esto, por ejemplo, lo que ha llevado a muchos a decir que el imperfecto

⁶⁹ Todas las ideas que presento aquí deben mucho a muchos lingüistas. Entre todos citaré aquí a H. Adamczewski y a J.C. Chevalier, mis maestros. Sin embargo, todas las aplicaciones que hago de las ideas que me presentaron son de mi entera responsabilidad. Para algunas notas bibliográficas, véase F. Matte Bon, "La gramática en un enfoque comunicativo", en *Actas de las Jornadas Internacionales de Didáctica del español como lengua extranjera*, Madrid. Ministerio de Cultura, 1987; F. Matte Bon, "Gramática y gramática para comunicar", en el *Informe del seminario-taller número 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, 1988, y F. Matte Bon, "En busca de una gramática para comunicar", en *Cable*, 1, 1988.

expresa “acciones que duran o que se repiten”, o “acciones inacabadas en el momento en el que las consideramos”, o que expresa la duración y la repetición: en todos estos casos, en lugar de analizar el imperfecto estamos analizando las ACCIONES⁷⁰ a las que nos referimos con el imperfecto, y no lo hacemos con el imperfecto en la lengua misma. Caemos en el mismo tipo de error si al ver los ejemplos:

- (1) *Mientras te estabas duchando, llamó Juan.*
- (2) *Mira, yo tengo que traducir este artículo. Mientras tanto, tú puedes preparar la cena.*

decimos que cuando dos ACCIONES son simultáneas, para expresar su simultaneidad, se emplea MIENTRAS delante de la mayor duración y MIENTRAS TANTO delante de la de menor duración: en lugar de analizar el funcionamiento lingüístico de MIENTRAS y de MIENTRAS TANTO estamos analizando las ACCIONES y su duración. Además, las cosas no siempre están claras en lo que a la duración de las ACCIONES se refiere: este tipo de análisis no enfoca lo principal, que es lo que quiere hacer el enunciador en el contexto considerado con las informaciones que maneja.

Si se tiene suficientemente en cuenta el hecho de que la lengua no remite tan sólo a otra cosa, sino también a sí misma, y se explota esta consideración en el análisis gramatical, se podrá dar cuenta de manera más precisa de muchos operadores gramaticales y decir, por ejemplo, que se emplea el imperfecto cuando no interesa contar las cosas en sí y sólo por sí mismas, sino mencionarlas como característica de una situación, y el indefinido cuando lo único que interesa es presentar lo dicho como información en sí, considerarlo por sí mismo. Este tipo de análisis tiene la ventaja de dar cuenta de lo que hace el enunciador con lo que dice, del estatuto que le quiere dar, y pone en evidencia el hecho de que no hay ACCIONES que por sí mismas requieran más el uso del imperfecto que del indefinido: la lengua no es tan sólo un sistema de representaciones objetivas del mundo. Es un instrumento que emplea un enunciador y habrá que dar cuenta de su posición respecto de lo que dice y de cómo manipula los datos para conseguir (a distintos niveles) lo que quiere conseguir.

Para dar cuenta de la oposición MIENTRAS / MIENTRAS TANTO diremos que se emplea MIENTRAS TANTO después de una primera información nueva, para presentar otra cosa contemporánea como otra información nueva también, y MIENTRAS para introducir un dato (información) nuevo cuando ya hay uno contextualizado. Este tipo de análisis es el único que nos permite entender por qué si mi interlocutor ya sabía que yo iba a ir al banco, al volver sólo le podré decir:

- (3) *Mientras estaba en el banco, me robaron el coche.*

⁷⁰ Es discutible, además, el empleo del término ACCIONES, del que están tan llenos los manuales de gramática, ya que en muchos casos no se trata de acciones.

En efecto, presentar las cosas con MIENTRAS TANTO no sería posible, ya que estaríamos ignorando los elementos contextualizados y presentándolo todo como informaciones nuevas.

¿Cómo entender la diferencia que hay entre ENTONCES y O SEA QUE como operadores empleados para introducir consecuencias, sin tener en cuenta la dimensión metalingüística de la lengua? Con ENTONCES se introduce algo que el enunciador presenta como nuevo y, por tanto, no previsible por su interlocutor:

- (4) — *La secretaria estaba enferma, yo llegué tarde, la prensa no se presentó y entonces el director se puso como una furia y decidió cancelar la conferencia.*
— *¿Y el público?*
— *Nada, les dijeron que se fueran a sus casas, que ya no había conferencia.*

A veces lo introducido por ENTONCES es una deducción de quien habla, basado en algo que acaba de decir su interlocutor. Se trata de una deducción presentada como algo que se da en el mismo momento de decirlo: ENTONCES le da un carácter remático (nuevo) a lo que se dice y esto es lo que da la sensación de que el enunciador quiere reforzar el carácter de deducción suya de lo dicho:

- (5) — *...y llegamos a la estación y nos dijeron que el tren estaba cancelado por una huelga.*
— *Entonces toda la carrera y la preocupación fueron por nada.*
— *Claro. Por eso digo yo que es mejor tomarse siempre las cosas con calma.*

Con frecuencia el operador ENTONCES no habla sino del hecho mismo de decir lo que se dice, es decir, del acto mismo de enunciación: es lo que sucede en (5) y de manera más evidente aún en (6):

- (6) — *Me ha dicho que no quiere volver a verte.*
— *Entonces, ¿por qué me llama a cada rato?*

Al contrario de lo que sucede con ENTONCES, con O SEA QUE el enunciador presenta lo que dice como algo tan sólo parcialmente nuevo, por ser algo deducible o imaginable por su interlocutor:

- (7) — *¿Y qué tal en la fiesta anoche?*
— *Mira, tenía el coche estropeado y, además, me sentía agotado, o sea que al final decidí no ir.*

ENTONCES en un contexto como éste cabe mal, porque como respuesta a la pregunta sobre la fiesta el enunciador habla *de un coche estropeado* y de su cansancio para

explicitar mejor el sentido previsible de esto (*decidí no ir*). Cuando llega a dar esta información, el enunciador sabe que su oyente ya ha descodificado (si no del todo, al menos parcialmente) el mensaje, porque ya se ha preguntado cómo estos datos sobre el coche y el estado de cansancio del enunciador podían estar relacionados con su pregunta, y en parte ya ha encontrado una respuesta⁷¹: la prueba está en que, aun cortando la frase, se puede prever el elemento introducido por O SEA QUE.

Si se piensa sólo en el referente ultralingüístico, más allá de la lengua, son difícilmente comprensibles las diferencias de matices entre los usos temporales de DESDE, HACE, DESDE HACE Y HACE... QUE... Decir que la diferencia está simplemente en el hecho de que DESDE se emplea con un punto de referencia fijo, es decir, una fecha, y DESDE HACE, HACE Y HACE... que con una expresión de cantidad de tiempo es insuficiente, ya que no se da cuenta de esta forma de los matices distintos, ni del hecho de que no se trata de formas intercambiables, a pesar de que se parezcan mucho: ¿cómo entender, si no, la sensación de repetición que da (8)?

- (8) *El novio de mi hermana vive en Madrid. Desde hace dos años vive en España.*

Este enunciado no es imposible, aunque da la sensación de que la persona que habla dice las cosas varias veces: la segunda frase parece ser otra manera de decir lo mismo y no da la sensación de que se añada algo nuevo a los elementos que ya tenemos. Al contrario, en (9) la segunda frase parece aclarar la primera, añadir elementos nuevos, teniendo en cuenta lo que ya se ha dicho:

- (9) *El novio de mi hermana vive en Madrid. Hace dos años que vive en España.*

Estos matices diferentes se deben a que la función comunicativa de estos operadores gramaticales es distinta: igual que se emplea una fecha para hablar de ella:

- (10) *En febrero estaba en Barcelona...*

O para situar un acontecimiento en el tiempo:

- (11) *Nació en 1980.*

El enunciador emplea HACE + EXPRESIÓN DE CANTIDAD DE TIEMPO como si fuera una fecha, para reconstituir una fecha que no tiene (no se acuerda bien, aunque tiene una idea del tiempo que ha pasado y no quiere ponerse a hacer cuentas):

- (12) *Hace un mes estaba en Barcelona.*

⁷¹ Es decir, que ha habido una implicatura conversacional. Véase a este respecto la introducción a la pragmática de S. C. Levinson, *Pragmatics*. Cambridge, CUP, 1983.

(13) *Nació hace ocho años.*

El empleo de HACE + EXPRESIÓN DE CANTIDAD DE TIEMPO en estos casos permite evitar hacer cuentas cuando interesa la fecha, pero no lo suficientemente como para tener que ponerse a calcular. HACE + EXPRESIÓN DE CANTIDAD DE TIEMPO funciona como fecha en todo sentido, es equivalente de una fecha: se trata de una fecha reconstituida. Naturalmente, como para reconstituirla, el enunciador ha dado un salto atrás en el tiempo, indirectamente, pero sólo indirectamente, nos habla también de la cantidad de tiempo que ha pasado desde el momento al que se está refiriendo.

Con DESDE + FECHA (real o reconstituida mediante el empleo de HACE + EXPRESIÓN DE CANTIDAD DE TIEMPO) lo que quiere hacer el enunciador es hablar del principio de algo, o tomar un punto de partida en el tiempo para hablar de lo que sucede después.

(14) *Estudio español desde 1986.*

Aquí tampoco le interesa tanto el tiempo que ha pasado: lo que quiere es ver qué sucede después de ese momento. Es este el motivo por el que en (8) tenemos la sensación de que el enunciador está repitiendo lo que acaba de decir (y hay, por tanto, más redundancia): lo que nos dice el enunciador es que si da un salto atrás en el tiempo y ve lo que sucede después constata que el novio de su hermana vive en España, es decir que nos da una información que ya nos había dado en la frase anterior. DESDE HACE + EXPRESIÓN DE CANTIDAD DE TIEMPO es, pues, simplemente la combinación de dos operadores: DESDE + FECHA y HACE + CANTIDAD DE TIEMPO.

Totalmente distinto es el caso del operador HACE + EXPRESIÓN DE CANTIDAD DE TIEMPO + QUE, que el enunciador emplea tan sólo para contar el tiempo que ha pasado desde un acontecimiento (el principio de algo, cualquier cosa que sucede, etcétera):

(15) *Hace dos años que estudio español.*

Por este mismo motivo en (9) con el empleo de este operador tenemos la sensación de que el enunciador con la segunda frase nos da más información: en efecto, se añade de manera explícita el elemento TIEMPO QUE HA PASADO.

Es interesante notar aquí cómo la intervención del operador QUE cambia radicalmente el sentido de HACE + EXPRESIÓN DE CANTIDAD DE TIEMPO, que deja de ser una nueva forma para reconstituir una fecha. Esto nos dice mucho sobre el operador QUE.

2.

En el análisis metalingüístico de los distintos operadores gramaticales será esencial buscar los paralelismos y las distintas maneras de manifestarse de mecanismos similares. A este respecto será importante poner en relación los distintos microsistemas estudiados: sólo así se llegará a descubrir el paralelismo que hay entre

la oposición ARTÍCULO INDEFINIDO / ARTÍCULO DEFINIDO y la oposición MUY – MUCHO / TAN – TANTO. Sólo así se podrá descubrir que la relación que hay entre MIENTRAS y MIENTRAS TANTO es paralela a la que hay entre COMO... y PORQUE...

3.

Es indispensable, para dar cuenta de manera adecuada del funcionamiento de los distintos operadores gramaticales, considerarlos en el dinamismo del sistema total que es la lengua. Si se pierde de vista dicho dinamismo, se arriesga uno a caer en descripciones puramente formales, que no dejan ver claramente cuál es la relación entre los distintos operadores: se puede dar cuenta con criterios de distribución formal de la oposición QUÉ - CUÁL, diciendo que QUÉ se usa con sustantivos o solo con un verbo (y en este caso equivale a QUÉ COSA) y que CUÁL se usa solo o seguido de un verbo, pero esta presentación no resuelve el problema y parece insinuar que estos dos operadores son equivalentes y que lo que cambia es tan sólo su distribución formal. En realidad, si no nos limitamos a analizar las frases en las que aparecen estos operadores, si concebimos la lengua como un sistema dinámico de comunicación, en el que el hablante mantiene constantemente una CUENTA de lo que ya ha aparecido en ese pequeño mundo que va construyendo con su interlocutor, y de lo que no ha aparecido todavía, y si nos preguntamos siempre qué es lo que estamos haciendo cuando empleamos tal o cual operador gramatical, descubriremos pronto que se emplea CUÁL todas las veces que ya está contextualizado el sustantivo al que nos referimos (a veces lo repetimos inmediatamente después de CUÁL, pero introducido por el operador DE, que viene a atestiguar que se trata de un elemento contextualizado -ya está ahí, ya ha aparecido antes el concepto implícita o explícitamente, etcétera) y que al emplear CUÁL el enunciador se plantea en un nivel en el que se trata de escoger, pero asumiendo la aceptación del concepto del que se está hablando:

- (16) *En una clase que trabaja con dos libros distintos:*
— *Por favor, mirad un momento el libro en la página 32.*
— *¿Cuál?*
— *El de ejercicios.*

Al contrario, cuando todavía no se ha dado esa aceptación, porque todavía estamos en la primera mención de un elemento no contextualizado, o que el enunciador no acepte dar por contextualizado, se empleará QUÉ:

- (17) *Al encontrarme con un amigo con el que no he hablado de ningún libro:*
— *Te he traído el libro...*
— *¿Qué libro?*

En este caso el enunciador rechaza la presuposición señalada por EL, es decir, que no acepta la contextualización de EL LIBRO. Si aceptara el concepto LIBRO, y para él sólo se trataría de especificar más o elegir, emplearía CUÁL.

4.

Si se sigue la idea desarrollada por la lingüística pragmática de que hablar es actuar y si se considera, además, que la lengua es una de las numerosas maneras de actuar en sociedad de las que dispone el hombre, se llega a la conclusión de que aprender a hablar un idioma es aprender a hacer con él todo lo que se pueda tener que hacer con el idioma considerado. Esto nos lleva, necesariamente, a definir los objetivos didácticos en funciones y no en categorías morfosintácticas. Se aprenderá, pues, a dar consejos, a saludar, a despedirse, a pedir un servicio, etcétera. Cada función tiene varias maneras de expresarse y habrá que trabajar sobre las distintas posibilidades, viendo bien los matices que puede haber entre ellas. No será suficiente, pues, decir que para pedir explicaciones se emplea ¿POR QUÉ...?: en efecto, en muchos casos un ¿POR QUÉ...? puede resultar duro o descortés y será más conveniente emplear ¿CÓMO ES QUE...? Para cada función habrá que proceder de la misma manera y ver bien todos los matices: sólo así se llegará a una visión coherente del conjunto.

En el análisis funcional que se haga será importante, además, distinguir bien las funciones de sus contextos de realización y evitar confundirlos para no caer en el error de las gramáticas, que en lugar de dar cuenta del elemento analizado lo confunden con los elementos que aparecen junto a él y no ayudan nada a aclarar las cosas. Así pues, sería un error pensar que las frases:

(18) *¿Puedes abrir la ventana, por favor?*

(19) *¿Pueden lavarme el coche?*

(20) *¿Puede ayudarme?*

Son la expresión de funciones distintas: se trata en los tres casos de la expresión de una misma función, la de PEDIR ACTOS A OTROS, presentada así en distintos contextos de realización, pero no por ello deja de tratarse del mismo fenómeno. Análogamente, cuando digo:

(21) — *¿Ves a aquel señor?*
— *¿Cuál? ¿El de la derecha?*
— *No, el de la izquierda, del jersey rojo, el de al lado de Pili.*
— *Sí, ¿y...?*
— *Es el marido de Matilde.*

Estoy haciendo lo mismo que cuando digo:

- (22) — *¿Me pasas ese cuaderno?*
 — *¿Cuál? ¿Éste?*
 — *No, ése es el de Susana. El mío es el de la tapa verde, aquel que está al lado de la ventana.*

En ambos casos estoy efectuando el mismo tipo de operación, referirme a personas o cosas presentes, identificarlas. El hecho de que en un caso estemos hablando de personas y en el otro de cosas no parece suficiente para tratar estos ejemplos como ilustraciones de dos funciones distintas. Será importante en nuestro análisis de la lengua encontrar las distintas funciones y ver cómo se realizan y en qué contextos, ofreciendo en la clase muchos ejercicios de transferencia para trabajar cada función en el mayor número posible de contextos.

5.

Para llegar a una lista de funciones habrá que analizar las actuaciones de los hablantes nativos del idioma considerado y paralelamente los distintos operadores lingüísticos, de los que se valen en su expresión, tratando de llegar siempre a la esencia de cada uno de ellos en lo que se refiere a lo que con él hacemos al emplearlo. En la versión definitiva de una gramática será conveniente, sin embargo, presentar los elementos lingüísticos catalogados por funciones y no por criterios morfosintácticos: la gran ventaja de este tipo de gramática estriba en su mayor facilidad de utilización, sobre todo por parte del estudiante extranjero, por estar ordenada con criterios más inmediatos.

6.

En el estudio funcional de la lengua será conveniente distinguir entre dos tipos de funciones: macro y micro funciones (o funcionemas). Hay operadores gramaticales que entran en la expresión de más de una macrofunción, porque por sí mismos expresan una microfunción. Si se toma el caso de la construcción:

*Fue él el que me lo dijo,
 Es así como se dice,
 Es aquí donde nos veremos,
 etc.*

se descubre fácilmente que entra en la expresión de distintas funciones (o macrofunciones):

- Expresar desacuerdo:

- (23) — *... Y en Pedraza me caí y me rompí el brazo.*
 — *¿En Pedraza? No, fue en Covarrubias donde te rompiste el brazo.*
 - Etc.

- Corregir.

- Completar la información:

- (24) Mira, y aquí fue donde nos pusieron esa multa de la que te estaba hablando.
- Etc.

Será importante, por tanto, ver cómo se usa esta construcción, pero también entender qué es lo que expresa: se trata siempre de una misma microfunción, que es la de decir a qué entidad en concreto corresponde un elemento de información presupuesto en el contexto lingüístico o situacional, es decir, de explicitar un DONDE, un COMO, un CUANDO, un QUIEN, etcétera, elementos todos presupuestos por el contexto. Es esto lo único que se limita a hacer este tipo de frase: presentar el último elemento nuevo, el único que falta, referido a una entidad presupuesta (se sabe que hay un DONDE, un COMO, etcétera, pero todavía no se sabe a qué corresponde). Al presentar el último elemento que falta, automáticamente dicho elemento se halla en una posición de relieve: es el motivo por el que se ha dicho que se trata de construcciones ENFÁTICAS⁷². Es también el motivo por el que se emplea frecuentemente este tipo de operador (la construcción en cuestión) para expresar desacuerdo sobre un dato de lugar, tiempo, etcétera. El dato está ahí, presupuesto: el desacuerdo se refiere a su identidad. Con esta forma el enunciador introduce el elemento que, según él, corresponde a la identidad del dato presupuesto del que se está hablando y lo presenta como el elemento que falta (nuevo), puesto que, según él, todavía no se ha dado el dato justo.

La construcción que acabamos de analizar expresa lo que nosotros proponemos llamar FUNCIONEMA, es decir, una microfunción que entra en la expresión de muchas macrofunciones. Para aprender a manejarse en una lengua extranjera habrá que conocer sus distintas microfunciones (o funciones) y también saber cómo se emplean para expresar macro funciones.

7.

Cada idioma tiene la capacidad de expresar cosas que no se expresan en otras lenguas. La diferencia que existe en español entre TAMPOCO y NI SIQUIERA no existe en italiano, por ejemplo: este idioma trata estas dos microfunciones como si fueran una sola. Por otra parte, el italiano expresa con un solo y único operador (*proprio*) cosas que en español se expresan de seis a siete maneras distintas. El estudiante extranjero que aprenda a hablar español puede querer expresar esas cosas que expresa en su propia lengua y tardar bastante en entender que en español esas ideas se expresan de varias maneras o no se expresan. También será importante que aprenda a establecer

⁷² Otro término que por sí solo significa tan poco y tan empleado en los análisis gramaticales.

las diferencias que existen en español y no existen en su idioma. Por todos estos motivos, el análisis contrastivo ocupará una posición de relieve a la hora de analizar el sistema español (y el de cualquier otro idioma) (1), porque un estudio sobre un solo idioma nunca será suficiente, ya que para aprender / enseñar una lengua extranjera habrá que contar con buenos estudios sobre otros idiomas, puesto que los idiomas se leen y descubren unos a través de otros.

No hay muchos motivos, aparentemente, y basándose tan sólo en un análisis del español, para estudiar la oposición que hay entre DESDE / HASTA QUE y DESDE /HASTA CUÁNDO. Sin embargo, si se analizan los errores que cometen los estudiantes de lengua italiana que aprenden español y se les busca una explicación se descubrirá rápidamente que en italiano esta oposición no existe y es lo que lleva a los estudiantes italianos a no lograr captarla en español. Sólo después de esta primera constatación se podrá pasar a la etapa siguiente, que será intentar entender cómo funciona el sistema español: DESDE CUÁNDO y HASTA CUÁNDO sólo pueden funcionar en las oraciones interrogativas, directas e indirectas, es decir, cuando falta un elemento de información (CUÁNDO); al contrario, cuando se toma un acontecimiento como punto de referencia (para hablar de lo que sucede después) (DESDE) o para utilizarlo como límite final de algo (HASTA), entonces se emplean en español DESDE QUE y HASTA QUE.

El análisis contrastivo deberá basarse, además, en un análisis serio y detallado de los errores que cometen los hablantes de los distintos idiomas al aprender español y no en listas establecidas de antemano y basadas tan sólo en comparaciones superficiales de los distintos idiomas. Hay muchas cosas que aparentemente funcionan de la misma manera en dos idiomas y que, sin embargo, plantean problemas para el que aprende uno de los dos idiomas desde la perspectiva del otro, igual que otros puntos donde previsiblemente' debería haber dificultades no plantean ninguna: no hay que olvidar que la adquisición de una lengua extranjera es un proceso complejo que parte de una base que es la experiencia previa que ya tiene el discente del lenguaje humano (código[s] lingüístico[s], pragmático[s], sociocultural[es], etcétera), pero en el que intervienen, además, otros mecanismos y estrategias, como, por ejemplo, las generalizaciones y analogías y no sólo una sobreposición de los dos sistemas.

8.

Es importante que el análisis contrastivo que se haga sirva realmente para aclarar el funcionamiento del sistema y se base en los aspectos importantes y realmente significativos que pueden crear obstáculos para la comunicación. Así, por ejemplo, habrá que trabajar la diferencia de empleo del artículo entre el italiano

(25a) *Ho LA machina*

que corresponde al español

(25b) *Tengo coche.*

y el español:

(26a) *Tengo EL coche = He traído el coche (del que ya habíamos hablado / el mío / el tuyo / etcétera)*

que corresponde al italiano

(26b) *Ho qui con me la macchina / Ho portato la macchina.*

Análogamente habrá que notar la diferencia en el uso de los artículos con los días de la semana: véanse, por ejemplo, el italiano:

(27a) *Ci vediamo lunedì.*

y el francés:

(27b) *On se voit lundi.*

que corresponden al español:

(27c) *Nos vemos el lunes.*

Por otra parte, el italiano:

(28a) *Il lunedì non lavoro.*

y el francés:

(28b) *Le lundi je ne travaille pas.*

corresponden al español:

(28c) *Los lunes no trabajo.*

Estos problemas se irán resolviendo en una perspectiva funcional, que presenta la ventaja del uso más inmediato, mejor que a través de una serie de clases sobre el uso del artículo. Sin embargo, será fundamental tenerlos en cuenta, tanto a la hora de decidir qué conceptualizar, como a la hora de escoger los materiales que presentar: frecuentemente una breve toma de conciencia de cómo funciona el sistema de la lengua materna, en contraste con el de la lengua extranjera, puede ser suficiente para sensibilizar y ayudar a poner en marcha un proceso de interiorización.

Habrá que cuidar que el análisis contrastivo no se limite a los aspectos más superficiales. Tengo serias dudas acerca de la utilidad de una lista superficial de falsos amigos establecida *a priori*. Las listas como:

ESPAÑOL	ITALIANO
manzana	mela
aceite	olio
etcétera	

ITALIANO	ESPAÑOL
melanzana	berenjena
aceto	vinagre

no dejan de ser curiosidades que nos hacen sonreír, pero difícilmente rebasan dicho nivel. No son éstos los elementos que plantean más problemas a los que aprenden una lengua extranjera y generalmente, después de una o dos veces de encontrarse con estas palabras, el estudiante ya tiene asumido que se trata de falsos amigos. Los elementos que plantean más problemas son, por lo general, los relacionados con la participación del hablante en lo que dice y con las operaciones relacionadas con el proceso de enunciación.

9.

El análisis que esté en la base de los contrastes que se hagan entre diferentes idiomas tendrá que tener en cuenta todo lo dicho anteriormente sobre las referencias de la lengua a sí misma y las operaciones que efectúa quien habla con la lengua sobre la lengua. En muchos casos será ésta la única manera de resolver ciertos problemas: no basta con decir que lo que en italiano se expresa con un solo operador metalingüístico *PROPRIO* se expresa en español de distintas maneras. También habrá que ver cómo se expresa y cuándo. Una simple lista de traducciones posibles no es suficiente, porque no dice cuándo emplear qué operador. Cabe notar, además, que no se trata de aprender a traducir (hablar un idioma extranjero no es traducir, aunque para traducir de manera conveniente es esencial el conocimiento del idioma que se traduce y el del idioma al que se traduce, sobre todo cuando se considera que toda traducción tiene que ser comunicativa), sino llegar a saber expresar (o saber que no se expresan) en otro idioma cosas que estamos acostumbrados a expresar y podríamos querer expresar.

10.

Ejemplo de análisis contrastivo considerando las operaciones que efectuamos al hablar y de sus posibles consecuencias para la clase de lengua extranjera: *PROPRIO* italiano y sus equivalentes españoles.

El operador italiano *PROPRIO* tiene, en todos sus usos⁷³, la función de señalar que estamos reutilizando elementos aparecidos anteriormente, para aclarar ulteriormente algo, para reafirmar o afirmar dos veces, etcétera. A veces se trata de aclarar un posesivo remitiendo a un elemento aparecido previamente en el contexto:

(29a) *Ognuno pensi ai suoi propri problemi (= *ognuno pensi ai problemi di ognuno).*

Otras veces se trata de remitir al interlocutor a algo que él mismo ha dicho, es decir, de relanzar algo que ya se ha dicho:

(30a) — *Vorresti dire che non sono venuti?*
— *Proprio*⁷⁴.

En algunos casos se trata de reutilizar algo que decimos en el momento mismo de decirlo, como si lo dijéramos dos veces, para darle un valor doble⁷⁵:

(31a) *Certo che è proprio incredibile!*

En ciertos contextos el enunciador emplea *PROPRIO* como en el ejemplo que acabamos de ver, para reafirmar toda su frase, pero a la vez reafirmando su autoridad de enunciador:

(32a) *Vorrei proprio sapere dove sei stato!*

En otros casos nos limitamos a reafirmar la mención de un elemento como si dijéramos que lo que hemos dicho es lo que queríamos decir, que hemos mencionado el elemento que había que mencionar, que era ése y no otro. En el fondo se trata en estos casos de reafirmar la identidad de un individuo (objeto, cosa,

⁷³ Se puede discutir que se trate de un único operador. Las gramáticas suelen analizarlo como varios. Sin embargo, es una única forma y si se considera el significante también habrá que preguntarse por qué un único elemento puede desempeñar tantas funciones distintas y no limitarse a repetir y constatar lo evidente. Véase a este respecto el número 82 "Le signifiant" de la revista *Langages*, por J.C. Chevalier, M. Launay y M. Molho. París, Larousse, 1986. Además, si se considera que el inconsciente trata los elementos distintos con tan sólo una característica en común como si fueran idénticos, es absurdo no plantearse el problema de cómo un mismo operador puede funcionar en tantos contextos. Véase I. Matte Blanco, *L'Inconscio come insieme infiniti*. Turín, Einaudi, 1982.

⁷⁴ También se puede dar en este contexto *PROPRIO COSÌ*. Es significativa la presencia de este *COSÌ*, ya que el elemento anafórico en *COSÌ* siempre es fundamental.

⁷⁵ Este recurso de decir las cosas dos veces se emplea, a veces, explícitamente tanto en italiano: *sei matto matto / sei matto, sei!* como en castellano: *yo quiero un café café, nada de Nescafé*.

persona, etcétera), frente a la multiplicidad de entidades que se podían mencionar en ese mismo contexto:

(33a) *L'ho incontrato proprio qui all'angolo, ieri sera.*

(34a) *A me la cosa che dispiace di più è che sia proprio tu a dirmelo.*

Por fin hay casos en los que lo que interesa es señalar que se quiere hablar de lo que está en el contexto o de algo que acaba de decir el interlocutor:

(35a) — *Senti, ieri ho visto Paolo, e mi ha detto...*
— *Proprio di lui volevo parlarti...*

En muchos contextos es difícil distinguir bien cuál de estas operaciones estamos efectuando: los ejemplos (30a) y (35a) se refieren a operaciones bastante parecidas. En muchos casos es difícil descodificar un *PROPRIO*, porque en el fondo se trata de un mismo operador que se limita a señalar que se está efectuando una operación muy general y muy abstracta, que puede concretarse de distintas maneras según los contextos. Como el español no dispone de un solo operador que efectúe la misma operación que *PROPRIO*, nos vemos obligados a analizar sus distintos campos de aplicación para ver a qué operaciones corresponden en español y qué operadores las expresan. La ventaja de un análisis de este tipo está en que no se limita a dar listas de traducciones posibles, sino que, al contrario, como está basado en el concepto de operación, ayuda a aclarar qué operaciones efectuamos con un determinado elemento lingüístico, para poder pasar luego a la etapa siguiente, en la que intentaremos ver cómo se expresan esas operaciones en otro idioma (en este caso el español).

Cuando queremos aclarar ulteriormente un posesivo empleamos en español el operador *PROPIO*:

(29b) *Que cada uno piense en sus propios problemas.*

Cuando lo que queremos es remitir a nuestro interlocutor a algo que ya ha dicho o que hemos dicho empleamos formas como: *LO QUE OYES*, *ESO MISMO*, *ESO* (a veces *PRECISAMENTE*), etcétera.

(30b) — *¿No querrás decir que no vinieron?*
— *Eso / Eso mismo / Pues sí.*

Cuando con el *PROPRIO* italiano el enunciador quiere repetir lo que dice en el momento mismo de decirlo para darle más valor, es decir, para reafirmar la frase entera, en español empleamos operadores como *REALMENTE* o *SI* en una frase exclamativa:

(31b) *¡Realmente es increíble! / ¡Si es increíble!*

Cuando al efectuar esta operación el enunciador reafirma, además, su propia identidad de enunciador, con toda su autoridad, en español bastará el empleo de pronombre sujeto YO:

(32b) *¡Quisiera yo saber dónde has estado!*

Si el enunciador emplea *PROPRIO* en italiano para reafirmar la identidad del elemento mencionado frente a todos los que hubiera podido mencionar en ese mismo contexto, en español emplearemos *JUSTO*:

(33b) *Me encontré con él justo aquí en la esquina, anoche.*

(34b) *A mí lo que más me duele es que seas justo tú el que me lo viene a decir.*

Cuando se trata de enlazar lo que vamos a decir con lo que estaba en el contexto, para señalar la coherencia con el contexto anterior, en español el operador más empleado es *PRECISAMENTE*.

(35b) — *Oye, anoche vi a Pablo y me dijo...*
— *Precisamente de él te quería hablar.*

El español dispone, además, de operadores que efectúan más de una de las operaciones mencionadas: es el caso de *MISMO*, que cubre a la vez las dos últimas operaciones citadas: es el motivo por el que cabe tan bien en el ejemplo (35):

(35c) — *Oye, anoche vi a Pablo y me dijo...*
— *De él mismo te quería hablar.*

Un análisis de este tipo puede tener consecuencias múltiples para la enseñanza de lenguas extranjeras. Es importante no deducir de él que la clase se tenga que transformar necesariamente en una clase de traducción: presentar todos los usos de *PROPRIO* en italiano y las distintas posibilidades de las que dispone el español en una sola vez puede tener, acaso, un sentido en una clase de traducción, pero parece discutible, *a priori*, para una clase de lengua extranjera. Más provechoso será sacar conclusiones de este tipo de análisis, para ir trabajando estas distintas operaciones en español (y llevando al estudiante a tomar conciencia de las distintas maneras de expresarlas de las que dispone el español), sabiendo que se refieren a un punto que constituye una fuente de numerosos errores y dificultades para el estudiante italiano, que necesitará expresar estas micro funciones en español, para enseñarle a hacerlo: vemos, pues, que el análisis contrastivo puede hacerse sobre la base de funciones y operaciones que efectuamos al hablar y puede tener repercusiones en un enfoque comunicativo con base funcional.

Será esencial, en todo caso, no perder nunca de vista la unidad del microsistema analizado: los análisis fragmentarios que se limitan a enumerar contextos de uso sin ver cómo es posible que un único operador gramatical funcione en todos ellos no pueden ayudar a poner en marcha un proceso de redescubrimiento de la lengua extranjera.

11.

Pero además del problema de los contenidos de un curso de lengua extranjera y el de la concepción que se tenga la gramática y el papel que se le quiera atribuir, habrá que plantearse el problema de la organización interna del curso. Esto no significa que tenga que haber, como en los métodos estructurales, una rígida progresión basada en criterios puramente morfosintácticos⁷⁶, aunque también se pueden tener en cuenta estos aspectos siempre y cuando no perjudiquen el trabajo sobre las distintas funciones⁷⁷. Sin embargo, será esencial plantearse, en el marco considerado, y teniendo en cuenta las necesidades del público meta, el problema de una progresión en el tratamiento de las distintas funciones: presentar la forma ¿QUÉ ES ESTO?, ¿CÓMO SE DICE ESTO EN ESPAÑOL? después de cuatro meses de estudio será ya inútil, porque en la gran mayoría de los casos esta necesidad comunicativa habrá surgido muchísimo antes dentro de la dinámica misma de la comunicación en el aula. Por otra parte, aprender un idioma cuando se emplea cotidianamente es distinto de aprenderlo sin tener contactos con él para emplearlo posteriormente, y esto tendrá consecuencias importantes en la secuenciación de la presentación de los materiales. Para establecerla será importante seguir una serie de criterios, entre los que tiene que estar el uso que haga el público meta del idioma considerado.

Las conceptualizaciones no escapan a estas consideraciones y podrán darse por etapas para ir construyendo ese pequeño mundo que es la lengua extranjera.

12.

Esta mayor consideración del público meta tiene que llevar a plantearse las cosas desde su punto de vista en todo sentido, aun en el de las conceptualizaciones. No es lo mismo presentar un problema a un grupo de hablantes del español que a unos extranjeros. Sin embargo, muchas de las conceptualizaciones de los materiales destinados a la enseñanza del español como lengua extranjera no parecen tener en cuenta este dato.

⁷⁶ La preocupación por lo morfosintáctico llegaba a veces a extremos absurdos: se organizaban cursos en los que, en un primer nivel, el estudiante aprendía a hablar en singular o en presente y, en un segundo nivel, en plural o en pasado. ¡Un día me propusieron uno a mí personalmente en una academia de idiomas!

⁷⁷ No hay motivos por los que no se tengan que introducir las formas ME GUSTARÍA O QUISIERA al trabajar la expresión de los deseos, aunque todavía no se hayan estudiado todos los usos del subjuntivo o del condicional.

Las presentaciones que se dan tradicionalmente del problema del acento gráfico son emblemáticas de esta situación: decir que se acentúan gráficamente las palabras llanas que acaban en vocal, “n” o “s”, las palabras esdrújulas y las palabras agudas que acaban en consonante, excepto “n” y “s” es no querer ver que el estudiante extranjero todavía no sabe qué palabras son llanas, agudas y esdrújulas. Si las oye pronunciar, lo sabrá, pero si ve una palabra escrita tendrá que hacer un esfuerzo muchísimo mayor para entender cómo se pronuncia: esta manera de presentar las cosas tiene la desventaja de que plantea el problema de las irregularidades del sistema de acento tónico (el acento gráfico en español tiene la función de señalar las palabras que no respetan las reglas internas del sistema de acento tónico) sin haber dicho cómo funcionan las cosas normalmente. Es significativo a este respecto el hecho de que las presentaciones del acento gráfico en español empleadas en el extranjero (es decir, vistas desde la óptica de los extranjeros) le den la vuelta al problema: normalmente si una palabra acaba en vocal, “n” o “s” es llana, es decir, que tiene el acento tónico en la penúltima sílaba; si acaba en consonante, excepto “n” o “s” es aguda, es decir, que lleva el acento tónico en la última sílaba; todas las excepciones llevan acento gráfico. La ventaja de esta formulación está en que le devuelve al sistema su unidad y su lógica interna; además, al ver una palabra escrita, el alumno sabrá pronunciarla sin ningún problema y al oírla sabrá transcribirla. Se plantea, además, el problema de los diptongos: aquí también el acento gráfico señala las irregularidades: si el acento tónico descansa en un diptongo tiene que estar en la vocal abierta (vocal fuerte: “a”, “e”, “o”). De lo contrario, hay que señalarlo con un acento gráfico. Aun en el caso de las palabras con acentos llamados tradicionalmente “gramaticales” se puede entender que se trata de palabras que ocupan siempre una posición de relieve en la entonación y se tienen que distinguir de otras que, al contrario, siempre se apoyan en otros elementos y nunca se hallan en una posición destacada en el ritmo de la frase.

13.

Muchos profesores creen, al oír hablar de enfoques comunicativos, que “ya no hay gramática”. Aparte de lo ingenua que puede resultar esta afirmación, ya que en todo sistema lingüístico siempre hay una gramática (si se considera que la gramática es el sistema subyacente, las reglas que le permiten funcionar) y la concepción que se tenga de la gramática (es decir, el aparato conceptual que se emplea para dar cuenta del sistema) se manifiesta en todo el quehacer de un profesor de idiomas, cabe aclarar que los que hacen estas afirmaciones se están refiriendo al problema de la gramática presentada implícitamente o explícitamente. No hay ningún motivo por el que en un enfoque comunicativo no pueda haber conceptualizaciones explícitas. Lo esencial es no ponerse rígido y poder decidir, caso por caso, según las necesidades del público meta y según la entidad del problema considerado, sin negar la personalidad de cada uno (hay personas que asimilan mejor después de una pequeña conceptualización y otras para las que la conceptualización puede llegar a constituir un obstáculo), pero sin dejarse llevar por las excesivas necesidades conceptualizadoras de algunas personas, que les impiden entrar en contacto con el

uso de la lengua: hay alumnos en los que tras una necesidad de teorizarlo todo se esconde una incapacidad / miedo de vivir la lengua extranjera y la comunicación.

14.

Se oye decir con frecuencia que en un enfoque comunicativo con base funcional no se pueden presentar paradigmas. Es importante matizar esta afirmación para evitar que la didáctica se transforme en una caza de brujas: es esencial que los paradigmas no lleguen a ser el centro de toda la actividad de la clase si se aspira a la interiorización, por parte de los alumnos, del sistema extranjero. Los paradigmas no tienen que dejar de ser instrumentos: hay muchas actividades posibles, y, acaso, más provechosas, para el aula. Sin embargo, esto no significa que tengan que desaparecer todos los paradigmas; aquí también habrá que tener en cuenta las características del público meta: con un público de italianos se puede presentar directamente todo el paradigma de un tiempo verbal en español, sin que por ello se tenga que perder toda una sesión en ello, lo que parece más difícil con hablantes de idiomas en los que los verbos no tienen más que una o dos formas o en los que las palabras son invariables.

15.

Hay que señalar, además, que las conceptualizaciones pueden ser de varios tipos y que no existen tan sólo las conceptualizaciones morfosintácticas más superficiales (aunque éstas también en algunos momentos pueden tener su utilidad): se pueden concebir conceptualizaciones funcionales que desembocan directamente en la comunicación y en el uso de la lengua, aun teniendo en cuenta el carácter dinámico de la lengua concebida como sistema de actuación, en el que todo está en oposición con todo⁷⁸; se pueden concebir conceptualizaciones más abstractas, cuyo objetivo final sea más profundo, aunque a veces menos inmediato: hay conceptualizaciones que ayudan a resolver pequeños problemas concretos y otras que aspiran a llegar a la esencia del sistema, que no pretenden forzosamente ser APRENDIDAS, sino más bien ayudar a asimilar y adquirir el sistema extranjero mediante un proceso de interiorización, que, como todo proceso, comporta momentos de elaboración por parte del discente. Lo que parece, quizá, menos adecuado son las listas de usos superficiales que no se limitan a tratar pequeños problemas concretos, pero que no ayudan, por su carácter de listas superficiales, en la interiorización del sistema.

Queriendo resolver el problema del uso de POR y de PARA se pueden adoptar distintos comportamientos: decirles a los estudiantes que los observen y que a través del trabajo sobre distintas funciones se irá resolviendo el problema; presentarles inmediatamente una lista de TODOS los usos de POR y de PARA o adoptar en un primer

⁷⁸ Idea esencial desarrollada por Ferdinand de Saussure, que está en la base de los métodos estructurales de análisis. Ejemplos de conceptualizaciones nociofuncionales en Equipo Pragma, *Para empezar*. Madrid, edición 1983, y *Esto funciona*. Madrid, ediciones 1985 y 1986. Esfuerzo admirable, pionero, aunque con algunos problemas. Sin embargo, es lo mejor que hay hasta ahora en la enseñanza del E/LE.

momento el primer comportamiento descrito y luego, en un segundo momento, presentar el problema con conceptualizaciones abstractas que se limiten a hablar de su esencia, para ayudar en un proceso de elaboración y asimilación por parte del estudiante.

Es discutible que sea necesario teorizar forzosamente el problema de POR / PARA: de cualquier forma, si se quiere hablar de este problema habrá que hacerlo en serio y no limitarse a las descripciones más superficiales. Decir que POR expresa el precio es confundir el elemento estudiado con uno de los contextos en los que se usa y olvidar que en la descodificación del mensaje entran una serie de aspectos como el conocimiento y la experiencia que tienen tanto el hablante como su oyente del mundo, de lo que es comprar, etcétera. POR, por sí solo, es incapaz de expresar nada fácilmente comprensible: POR y PARA, como todas las preposiciones, están entre los operadores más abstractos de los que dispone un idioma y sirven para establecer relaciones entre elementos: según el semantismo de los elementos que pongan en relación, la relación será descodificable de una u otra manera. Es ilusorio creer que con una lista de contextos de uso de POR y PARA se está resolviendo el problema de la oposición que hay entre estos dos operadores lingüísticos. Siempre podrán surgir nuevos contextos no previstos por las listas... Por todos estos motivos, parece mejor postergar la teorización de problemas como éste (siempre que haya que teorizarlos)⁷⁹. Sin embargo, si se quieren teorizar y dar de ellos una presentación que tenga como meta un proceso de elaboración por parte del discente, se podrá decir⁸⁰ que POR y PARA nacieron para poner dos elementos en relación y como saben desde su nacimiento que tendrán que poner elementos en relación se los imaginan aun antes de hallarse en contextos, es decir, aun antes de encontrarse con ellos. La relación que establecen entre estos elementos es casi idéntica en ambos casos: se trata de una relación dinámica, en movimiento, cuya función es limitar el alcance del primer elemento al segundo elemento, igual que cuando entra alguien y le decimos *shh* para que no haga ruido e inmediatamente después explicitamos el sentido de ese *shh* con un gesto, señalando la cuna del niño que duerme; o cuando en las películas entra en una habitación una persona que está siguiendo a otra y alguien le dice que esa otra persona se ha escapado y la señala la puerta. POR y PARA son como estos gestos. La diferencia entre estos dos operadores está en la concepción previa que tienen de los elementos que van a poner en relación, es decir, en su manera de imaginárselos: POR

⁷⁹ No dispongo de estadísticas al respecto, pero he constatado que trabajando en un enfoque funcional con un público italiano, después de un par de años de estudio del español, el porcentaje de error es más o menos el mismo con los estudiantes que hayan visto las presentaciones tradicionales del problema y con los que no hayan visto ningún tipo de conceptualización de esta oposición. Habría que hacer un estudio serio, considerando bien todos los parámetros, para sacar conclusiones definitivas.

⁸⁰ La teoría que presento aquí es mía, aunque debe mucho a B. Pottier, *Lingüística general y filología hispánica*. Madrid, Gredos, y *Gramática del español*. Madrid, Alcalá, y a Michel Camprubi, *Etudes fonctionnelles de grammaire espagnole*. Toulouse. France-Iberie Recherche, 1982. Tanto Pottier como Camprubi presentan POR como un elemento que se refiere a un antes y PARA como algo que se refiere a un después. La idea me parece interesante, pero creo que no da bien cuenta, tal y como está presentada en estos trabajos, del tipo de relación que se establece entre los dos elementos, ni de lo que tienen en común POR y PARA. [

se los imagina como contemporáneos, simultáneos e indisolubles uno del otro. PARA, en cambio, se los imagina como dos cosas totalmente independientes una de la otra y siendo una posterior a la otra. Al pasar a los contextos de uso, se producirá una reacción semántica (parecida a una reacción química) en la que entrarán estas concepciones que tienen POR o PARA de los elementos que ponen en relación el semantismo de dichos elementos, lo que son realmente más allá de la lengua y la relación que hay entre sus referentes en el mundo extralingüístico⁸¹: POR y PARA imponen en parte su visión de las cosas, pero lo que son los dos elementos relacionados también es importante. La diferencia entre:

(36) *Salió por la puerta.*

y

(37) *Salió para Madrid.*

se debe al hecho de que en (36) POR presenta *salió y la puerta* como dos elementos simultáneos e indisolubles, combinado con el conocimiento que tenemos de lo que son *salir y la puerta* y de las relaciones que suele haber entre estos dos elementos más allá de la lengua. En (37) PARA presenta el segundo elemento como posterior al primero.

El hecho de que en (38) el sujeto venza sólo al final no tiene nada que ver con POR: se trata de lo que son los elementos en la realidad y de la presencia de *al final*. Sin embargo, *la lucha* y la idea de vencer son contemporáneas: el sujeto ya está en esa idea cuando lucha; si no, no lucharía:

(38) *Luchó mucho por vencer y al final venció.*

Al contrario, en:

(39) *Se destrozó una mano para ganar dinero.*

nos hallamos ante un acto hecho para que después llegue el seguro y pague. En (40) *se destrozó la mano* sucede cuando el otro ya está en ganar dinero (que puede ser su obsesión o el hecho de que esté trabajando):

(40) *Se destrozó la mano por ganar dinero.*

Un análisis gramatical de este tipo podrá ser aprovechado de distintas maneras en la clase de lengua: cabe tomar conciencia, sin embargo, de que no hará falta, obligatoriamente, presentar las cosas así de una sola vez. Se podrá proceder por

⁸¹ También habrá que preguntarse por el papel del enunciador, sobre todo si se quiere llegar a un panorama completo de todas las preposiciones en español. Creo que con POR y PARA, por ejemplo, el enunciador participa más en lo que dice que con A o EN.

etapas, hablar de maneras figuradas, etcétera. La ventaja principal estará en que de esta forma se estimulan los procesos de redescubrimiento de la lengua extranjera y se ayuda a aprender y a interiorizar el sistema meta.

16.

Todas estas consideraciones nos llevan a reiterar lo importante que es tener en cuenta al discente y ponerlo, con todos sus procesos interiores, en el centro de todo el análisis que se haga de la lengua y de la clase de lengua extranjera. La gramática, en muchos casos, para ser mínimamente satisfactoria es decididamente más abstracta que los análisis a los que estamos acostumbrados: una razón más para replantearse el problema de su función, sus maneras de intervenir y sus consecuencias para la enseñanza de idiomas extranjeros. Demasiado a menudo se liquida todo lo tocante a la gramática demasiado rápido y superficialmente. No se trata de suprimir la gramática de los cursos de lengua extranjera, sino de volver a pensarla y a analizar los idiomas: gramática sí, pero gramática en serio, y sabiendo lo que se hace y no para rellenar el tiempo o por falta de instrumentos mejores. Se pueden prever las consecuencias enormes que puede tener todo esto para la formación del profesorado, y cómo podrá ayudar a desarraigar la superficialidad con la que se considera y se insiste que el profesor de lenguas sepa hablar la lengua extranjera (preferentemente, en nuestra era de madrelingüismo a ultranza y mal entendido, "que sea nativo"), olvidando demasiado a menudo que lo primero es que sea profesor de idiomas... en serio: un requisito fundamental de todo profesor es que sepa / conozca su materia. En el caso de un profesor de idiomas no se entiende cómo puede pretender serlo si no sabe hablar el idioma que enseña.

Se piensa, a veces, que insistir en la comunicación es olvidar matices, caer en la superficialidad: todo lo contrario. Creemos que la comunicación en serio sensibiliza a muchos más matices y todo se hace más articulado.