

La formación lingüística y gramatical en la didáctica de la Lengua Española

POR

JOSE M.^a JIMENEZ CANO

SUMMARY

In this paper we try to offer (taking a critical view on traditional teaching principles and without paying special attention to the pedagogic and psychological aspects) the methodological keys for a permanent self-education equidistant both from the agnosticism that generates an indiscriminate eclecticism, and from the narrow dogmatism associated with the choice and popularization of an single model. The permanent education on the linguistic and grammatical aspects concerning the teaching of Spanish must direct itself towards a renewed reflexion on methods, linguistic and grammatical mechanisms and processes, and not towards a repetition of applied results or «recipes».

Cualquier tipo de apreciación didáctica requiere siempre una fuerte dosis de humildad. Nada ni nadie puede suplir la propia experiencia. De manera más o menos consciente, la mayoría de planteamientos didácticos ocultan siempre una actitud proselitista y adoctrinadora, produciendo, en no pocas ocasiones, desagradables frustraciones dada la desproporción existente entre los objetivos explícitamente deseados y los medios efectivos que se proponen para conseguirlos.

Tan ingratas consecuencias suelen tener su origen en el desconocimiento de las dificultades que entraña la propia configuración y constitución interna de la didáctica de la lengua, como disciplina de estudio de un conjunto tan heterogéneo de elementos. Mucho antes de generalizarse las propuestas de integralidad, complementariedad o interdisciplinariedad en la práctica científí-

ca¹, la didáctica, en general, y la didáctica de la lengua, en particular, se han caracterizado por su constante pluralidad constitutiva. Si atendemos a su constitución interna, la didáctica de la lengua nace del concurso complementario de las teorías lingüísticas y gramaticales con sus descripciones y análisis específicos, de las varias teorías psicológicas y de las innumerables teorías generales de la educación con sus diferentes doctrinas y técnicas pedagógicas; no olvidando la pluralidad sincrónica y diacrónica de cada una de estas dimensiones constitutivas consideradas aisladamente, y la no menor variedad sincrónica y diacrónica de las integraciones producidas entre las tres dimensiones. De la suma de ambas perspectivas debería de dar cuenta una historia *ideal* de la didáctica de la lengua.

Tomemos como ejemplo la primera de las dimensiones para hacernos una idea del grado de complejidad que se puede alcanzar cuando establecemos relaciones con las otras dos dimensiones:

TEORIAS LINGUISTICAS GENERALES

M1, M2, M3 (M3a, M3b)..., Mn

MODELOS GRAMATICALES

MG1, MG2, MG3 (MG3a, MG3b)..., MGn

DISCIPLINAS O NIVELES DE ANALISIS GRAMATICAL

(seleccionamos la sintaxis)

MODELOS GENERALES DE SINTAXIS

MS1, MS2, MS3 (MS3a, MS3b)..., MSn

MODELOS SINTACTICOS HISPANICOS

Msh1, Msh2, Msh3 (Msh3a, Msh3b)..., Mshn

El grado de complicación es mayor si tenemos en cuenta que históricamente la relación entre los distintos planos no ha sido lineal (M1 - MG1 - MS1 - Msh1...), y que habría que considerar, además, las diferentes concepciones históricas en lo relativo a la organización de los niveles o disciplinas del análisis lingüístico y gramatical —piénsese solamente en los límites entre Morfología y sintaxis—, así como la repercusión de este reparto en las distintas unidades de análisis —piénsese en la unidad *palabra*—. Si suponemos iguales grados de complicación al interior de las otras dos dimensiones, concluiremos, como ya lo han hecho otros autores, que la integración entre

¹ Recogidas en la actualidad entre los objetivos generales de los estatutos de algunas universidades. En el ámbito lingüístico pueden considerarse las propuestas de E. Coseriu y de E. Ramón Trives, resumidas en nuestro artículo: «La Linguistica integrale come ideale di costruzione della scienza linguistica», en *CILTA*, 1, 2, 3, 1982, págs. 7-27.

lingüística, psicología y pedagogía parece todavía lejos de ser realizada de un modo satisfactorio².

Pero no acabaríamos de entender las dificultades de la didáctica de la lengua si nos limitásemos a constatar esta *inestabilidad interna*. Toda actividad didáctica está incardinada en los diferentes niveles del sistema educativo, y de la misma manera que éste se ve sometido a los cambios que se introducen en las directrices de la política educativa, la didáctica de la lengua queda a merced de algo tan variable como la dinámica de cambios que se producen en la sociedad en que se desarrolla. De suerte que toda propuesta didáctica está en última instancia condicionada por el juego de hegemonías ideológicas que se producen en cualquier tipo de sociedad. A veces, son *estos condicionamientos externos* los que motivan que la primacía entre las tres dimensiones fundamentales de la didáctica de la lengua varíen. Así, por ejemplo, el rechazo que el mayo del 68 supuso de las estructuras sociales e ideológicas surgidas de la Segunda Guerra Mundial, explica que en esas fechas fueran los aspectos psicopedagógicos los más resaltados y cuestionados. Hasta el punto que 1970 puede considerarse una fecha apropiada para establecer un *antes* y un *después* en la bibliografía de didáctica de la lengua. Un antes todavía dominado por planteamientos tradicionales y un después más preocupado por la renovación de los contenidos que por los aspectos psicopedagógicos, coyunturalmente muy desarrollados y superideologizados.

La percepción de estos factores variables —no tan consciente como pudiera pensarse— se ha manifestado en una conciencia de la necesidad de cambios de orientación, o en hablar abiertamente de crisis³.

Junto a esta conciencia de mutabilidad y provisionalidad, los planteamientos de didáctica de la lengua más recientes coinciden en su *crítica a los*

2 Cfr. MONICA BERRETTA, *Linguistica ed educazione linguistica*, Einaudi, Turín, 1977; especialmente nota 34, pág. 41, donde se reproduce el esquema de integración propuesto por Spolsky y retomado por E. Roulet.

3 A modo de ejemplo podemos señalar las siguientes opiniones: «La gramática como disciplina docente ha sufrido profunda crisis en este siglo. Fue en otro tiempo, como es sabido, no sólo el eje de la enseñanza del idioma patrio, sino también la base general de la educación». Samuel Gili Gaya en «La enseñanza de la gramática», pág. 159, en *Estudios de lenguaje infantil*, Bibliograf, Barcelona, 1972 (artículo original de 1952).

«Los problemas que tiene planteada la enseñanza de la lengua y de la literatura en nuestros días son de tal magnitud que cualquier educador, que se precie de serlo, no puede permanecer insensible. Pensar, programar y actuar, hoy, en materia educativa como se hacía en la década de los años cincuenta o sesenta, por ejemplo, es no sólo un anacronismo sino además una irresponsabilidad muy grave». J. ROMERA CASTILLO: *Didáctica de la lengua y la literatura. Método y práctica*, Playor, Madrid, 1980, pág. 15.

«Con la década de los 70 llegó una confusa revolución a nuestros centros escolares: condena de la gramática tradicional e irrupción de las más diversas teorías y terminologías gramaticales en los libros de texto». SONSOLES FERNANDEZ: *Didáctica de la gramática*, Narcea, Madrid, 1983.

«La scuola, a tutti i suoi livelli, ha attraversato negli ultimi anni un periodo di crisi e di contestazione assai dura, ed anche se le punte più vive di quest'ultima paiono oggi smorzate, la crisi vera (di struttura, di contenuti, di metodi, e soprattutto di obiettivi sociopolitici) è ben lungi dall'essere superata». M. BERRETTA, o. c., pág. 3.

objetivos de la didáctica tradicional de la lengua, tanto cuando vehicula los contenidos de la denominada «gramática tradicional» (compendio heterogéneo de teorías que abarca desde los planteamientos gramaticales griegos hasta los racionalistas o ilustrados), como cuando, sobre todo, se camufla fundándose en teorías generales y gramaticales no tradicionales. Como puede observarse, aceptamos las opiniones de aquellos autores que consideran la situación actual atada todavía a planteamientos didácticos tradicionales. Estos brotes neotradicionales se ven reforzados, entre otros factores, por la crisis tan profunda que han padecido y padecen los valores ideológicos que inspiraron los deseos de renovación de los diferentes aspectos educativos a finales de los años sesenta.

Una de las críticas más radicales a la didáctica tradicional de la lengua ⁴, la considera, desde *valoraciones intrínsecas*, *inútil* y *acientífica*, por no desarrollar realmente las capacidades lingüísticas de los alumnos, especialmente, por no facilitar una autoformación y autocrítica permanente, ni dar conocimientos científicos sobre el lenguaje y sobre una lengua histórica determinada. En efecto, las denominadas 'partes orationis' —su principal fundamento— carecen en la práctica de la universalidad que se les concede en teoría, están definidas desde el sincretismo y la mezcla de criterios, aunque sea siempre el criterio logicista el determinante en última instancia. Finalmente su metodología inductiva conduce a una casuística que puede llegar a ser infinita. Desde *valoraciones extrínsecas* se resalta su carácter *nocivo* y *antidemocrático* porque se basa en el autoritarismo y en la ausencia de sentido crítico, que asigna a las diferentes instituciones educativas una misión esencialmente selectiva, como demuestra su censura constante de las variantes lingüísticas no normativas.

Sus dos *objetivos* esenciales consisten, por una parte, en conseguir que los alumnos se expresen correctamente en su lengua materna, y, por otra, en lograr que los alumnos conozcan la 'gramática', analicen los datos lingüísticos desde un conocimiento previo de las reglas. Lo curioso de la didáctica tradicional era la prioridad que concedía al segundo objetivo: conocida la gramática, la perfección en el uso de la lengua se conseguía por añadidura.

Sus *medios* principales eran la lectura y los diferentes ejercicios que garantizaban un conocimiento práctico de las reglas (ortográficas, morfológicas, sintácticas, etc.). Su instrumento básico era la lengua escrita, pero tomando como modelo los escritores ilustres del pasado, especialmente los clásicos. La lengua hablada, antes y durante la etapa escolar, era continuamente censurada o castigada.

De esta forma la enseñanza tradicional era contextualmente inadecuada, negadora del polimorfismo y la pluralidad implícitos en cualquier lengua histórica, e inconsciente de la diversidad existente entre la lengua hablada y la lengua escrita. Muchas propuestas didácticas actuales se limitan a cambiar de

4 MONICA BERRETTA, o. c., págs. 3-45.

modelo normativo —nueva variedad de prestigio—, a disminuir o prescindir de la actividad correctora y a mejorar en presentación los antiguos ejercicios mediante fichas o esquemas vistosos, así como nuevos clásicos fragmentados y antologizados, pero sin cambiar la racionalización propia de esta modalidad didáctica tradicional y como un ajuste de urgencia a las deshomogeneidades de la estructura social. Además de seguir sosteniendo la ilusión de la incidencia directa entre el aprendizaje de la gramática —quizás desde teorías lingüísticas diferentes— y la mejora en el uso correcto de la lengua objeto de estudio ⁵.

La didáctica tradicional se adornaba finalmente con otros objetivos colaterales, a los que difícilmente podía llegar dadas sus limitaciones ya señaladas tan sucintamente: desarrollar el pensamiento lógico, en especial, la capacidad de abstracción de los alumnos, facilitar el aprendizaje de otras lenguas y ayudar a la comprensión de los textos literarios.

La tercera característica que define a las concepciones modernas de la didáctica de la lengua es la esperanza de superar esa situación de crisis permanente y de dar una alternativa definitiva a la didáctica tradicional de la lengua —cuyos contenidos y objetivos básicos acabamos de resumir—, por medio de la adaptación de los nuevos planteamientos teóricos que ofrecían las diferentes variantes del modelo estructural y la entonces incipiente lingüística generativo transformacional, instrumentos que se consideraban básicos para alcanzar una enseñanza de la lengua *útil, científica, provechosa* para el alumno y *democrática*, apoyada en los importantes avances conseguidos en el conocimiento de la psicología humana y en las nuevas concepciones pedagógicas antiautoritarias y participativas.

Desde esta perspectiva ⁶ la relación entre los estudios lingüísticos y gramaticales y el logro de objetivos didácticos (aumento de las capacidades lingüísticas de un hablante) no se presenta ya como algo directo y automático. Concebida una gramática pedagógica como la presentación de la información sobre una lengua determinada con fines didácticos (S. P. Corder), la conversión de una gramática científica en una pedagógica se presenta como el problema central. Se tiene conciencia del profundo distanciamiento entre los procesos de investigación en teoría lingüística y gramatical, y los procesos de difusión y adaptación pedagógica de las distintas teorías: «actualmente la separación entre el trabajo de los lingüistas y los problemas de naturaleza práctica de los enseñantes está aumentando» ⁷. La solución última no se busca tanto en una modernización y

5 En este sentido consideramos oportuno recordar las siguientes palabras de A. Castro citadas por R. Esquer Torres: «La gramática no sirve para enseñar a hablar y escribir correctamente la lengua propia, 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. Esto es de tal vulgaridad que avergüenza tener que escribirlo una y otra vez». En *Didáctica de la lengua española*, Alcalá, Madrid, 1971 (ed. orig. de 1968), págs. 277-278.

6 Eddy Roulet: *Teorie grammaticali e insegnamento delle lingue*, il Mulino, Bolonia, 1980 (ed. orig. de 1972).

7 *Ibid.*, págs. 14-15.

actualización de los medios didácticos (laboratorios de idiomas, medios audiovisuales), como en «adquirir una conciencia del sistema y del funcionamiento del lenguaje, gracias a una exhaustiva comprensión de la lingüística moderna. Este es el único modo de garantizar el éxito de la enseñanza de las lenguas de modo duradero» ... «teorías y descripción lingüística no llevarán por sí solas al desarrollo de realizaciones prácticas en la enseñanza lingüística, pero constituyen ciertamente un presupuesto indispensable para un desarrollo óptimo y eficiente de estas realizaciones prácticas»⁸.

Esta orientación es la que subyace —de forma inconsciente en la mayoría de los casos⁹— en la serie de obras publicadas bajo el título de «didáctica de la lengua», que no son en la práctica más que historiaciones simplificadas de las últimas corrientes y desarrollos en la historia lingüística, destinadas a la actualización apresurada de conocimientos de los profesores de lengua.

A pesar de estas 'didácticas camufladas', que sólo tocan la superficie del problema, consideramos la orientación de S. P. Corder, E. Roulet y M. Berretta plenamente válida en la actualidad, siendo conscientes de que se centra solamente en el problema de los contenidos y no plantea los otros dos elementos fundamentales de la didáctica de la lengua: el psicológico y el pedagógico.

De todas formas esta orientación sí permite colmar uno de los aspectos que intervienen en todo proceso didáctico: *la formación lingüística del profesorado*¹⁰, facilitando los medios oportunos para que se convierta en *autoformación permanente*¹¹. Si no queremos que la propuesta de autoformación permanente quede limitada a uno más de los muchos principios idealizados que suele albergar el discurso didáctico, es preciso que ofrezcamos unas claves metodológicas que faciliten el aprendizaje integrado, sistemático y permanente de las teorías lingüísticas, de las teorías gramaticales y de los análisis lingüísticos y gramaticales.

Convendría comenzar previendo los riesgos que supone todo intento de integración metodológica. En la serie de consideraciones que D. Parisi realiza

8 Opiniones de G. Helbig citadas por E. Roulet, O. C., págs. 15 y 93 respectivamente.

9 No es este el caso de la obra coordinada por J. MARTINET: *De la teoría lingüística a la enseñanza de la lengua*, Gredos, Madrid, 1975.

10 (La formación lingüística) «consiste en poseer los conocimientos de la especialidad lo más profunda y claramente posible en dos etapas claramente diferenciadas: la formación inicial (realizada en los centros específicos de estudio) y la formación continua del profesorado.

Respecto a la primera, será preciso que al terminar el ciclo de estudios, preparatorio para la docencia, el futuro profesor posea, de una parte, los conocimientos operativos y, de otra, un conocimiento teórico, esto es, un saber describir la lengua a enseñar y ser capaz de explicar los mecanismos de la componen. Se precisa, pues, un saber y un saber-hacer. No basta con saber mucha teoría lingüística; es preciso saber-hacer lingüística». J. ROMERA CASTILLO, o. c., pág. 20.

11 «Pero no basta con tener unos estudios (un título) que capaciten para realizar la tarea de la enseñanza de la lengua, es preciso, además, insistir en la importancia que tiene la educación permanente por parte del profesor. La formación continua será una formación puntual que contribuya a una verdadera renovación de la formación inicial y que tiene, así mismo, igual o más importancia que ésta. Esto presupone, pues, que los estudios académicos han de ser concebidos como una perspectiva abierta para conseguir una formación continua tan necesaria y, tristemente, tan poco cultivada». *Ibidem*, pág. 22.

sobre el problema del pluralismo en las instituciones educativas ¹², discute la validez científica y pedagógica de las posiciones enciclopedistas o eclécticas que pretenden arrogarse en exclusividad «el» método prototipo del pluralismo, porque en el fondo ocultan una concepción agnóstica carente de una opinión y posición propias. Por lo que considera preferible adoptar un determinado modelo coherentemente y utilizarlo con rigor y profundidad. Dado que la consecuencia más frecuente de la actitud ecléctica o enciclopedista es *el agnosticismo* y la de la elección de un modelo único, *el dogmatismo excluyente*, proponemos como ideal metodológico una concepción plural pero contrastiva que evite las desviaciones señaladas.

La propuesta que realizamos requiere, como punto de partida, asentar con solidez los siguientes principios:

a) Convencimiento de la naturaleza de la actividad que se desarrolla, pues, pueden llevar a engaño afirmaciones de esta guisa: «no nos gusta llamar pomposamente ciencia a la gramática —aunque no nos molesta que los demás lo hagan; todos tenemos derecho a equivocarnos—, pero sí considerarla una disciplina experimental» ¹³.

b) Abandono de cualquier tipo de «realismo ingenuo» que separe dogmáticamente la teoría del análisis de los hechos ¹⁴.

c) Ruptura con cualquier clase de concepción determinista en la valoración histórica de los distintos modelos, recuperando un sano tradicionalismo.

d) Concienciarse de los riesgos que encierra toda denominación singular de las distintas ciencias.

El primer instrumento metodológico que necesitamos es un modelo que nos facilite una explicación contrastiva de los principales modelos teóricos propuestos a lo largo de la historia de la reflexión sistemática sobre el lenguaje humano. Para tal fin hemos propuesto el siguiente esquema, formulado, desde un principio, con motivaciones didácticas ¹⁵:

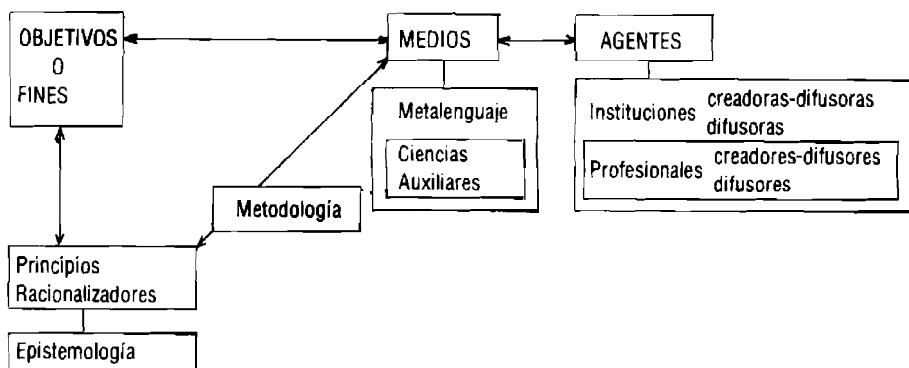
¹² En la introducción al libro: *Per una educazione linguistica razionale*, Il Mulino, Bolonia, 1979, especialmente págs. 19 y 20.

¹³ Afirmación de F. Marsá en la página 204 de su obra: *Cuestiones de Sintaxis española*, Ariel; Barcelona, 1984. Sobre el estatuto científico de los estudios lingüísticos y gramaticales puede consultarse la obra de L. Heilmann: *Linguistica e umanesimo*, Il Mulino, Bolonia, 1983.

¹⁴ Consideramos especialmente significativas las siguientes palabras de E. Coseriu: «En efecto, la teoría efectivamente tal no es, como a veces se piensa (y se dice), construcción «in abstracto» de modelos arbitrarios. Y menos aún puede serlo en una ciencia del hombre como la lingüística, cuyo fundamento, en lo que concierne a lo universal del lenguaje y de las lenguas, es el saber originario de los hablantes (y del propio lingüista en cuanto hablante). La teoría, en su sentido primario y genuino, es aprehensión de lo universal en lo concreto, en los «hechos» mismos. No hay por consiguiente, ni distancia ni conflicto entre «hechos» (o investigación «empírica») y teoría, sino que la investigación empírica y la teoría son dos formas complementarias de la misma actividad. Una presentación e interpretación racional de un hecho es al mismo tiempo una contribución a la teoría; y una teoría auténtica es al mismo tiempo interpretación racional de «hechos». Nota preliminar a la obra: *Gramática, Semántica, Universales*, Gredos, Madrid, 1978, págs. 10-11.

Para la noción de *realismo ingenuo* puede consultarse la introducción de F. Ravazzoli al libro: *Universali linguistici*, Feltrinelli, Milán, 1979.

¹⁵ Cfr. «Elementos generales para el análisis de un movimiento teórico de la historia de la



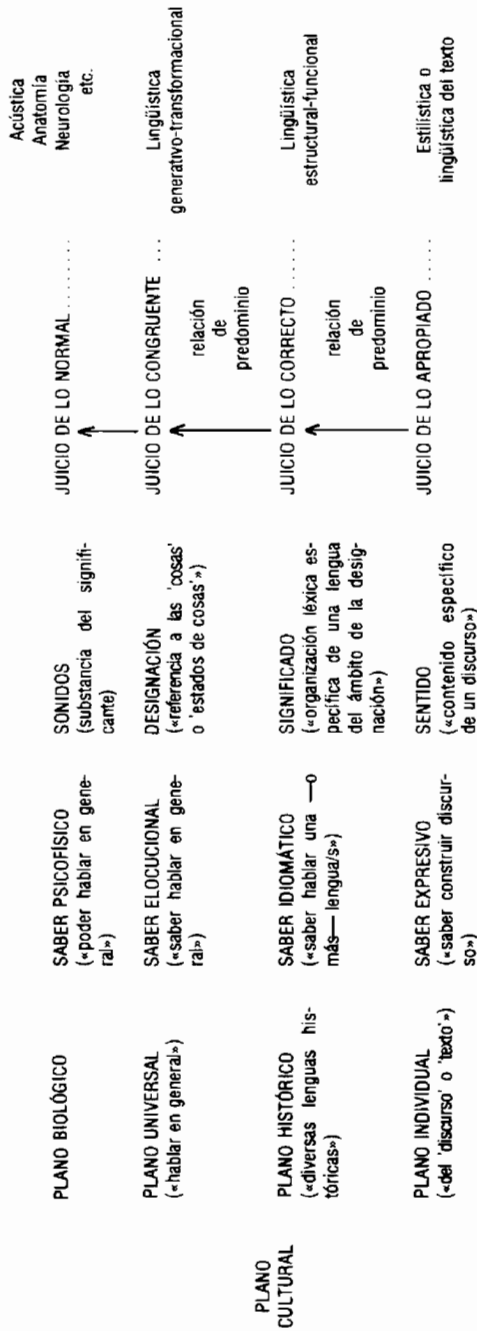
El juicio de los diferentes modelos, si atendemos a los criterios de L. Hjelmslev de *la coherencia, la exhaustividad y la simplicidad*, no puede hacerse con independencia de los objetivos, los principios racionalizadores, los métodos y los medios empleados por cada modelo teórico. Cualquier utilización plural de los distintos modelos quedaría invalidada o condenada al eclecticismo sin este discernimiento previo.

La didáctica de la lengua —en uno de sus cometidos— se situaría en la dimensión institucional del esquema, con la tarea fundamental de garantizar la difusión de los diferentes modelos teóricos con arreglo a las exigencias y características propias de cada nivel del sistema educativo.

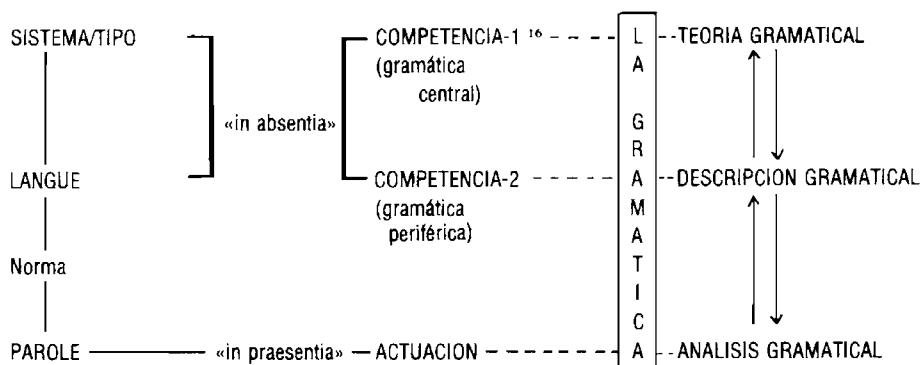
Este primer esquema que recoge, en parte, los objetivos de la enseñanza de la lingüística general en el nivel universitario, conviene especificarlo todavía más detallando *los cometidos ideales de todo modelo de teoría lingüística general*. A esta tarea se ha dedicado especialmente el profesor E. Coseriu, quien ha distinguido los siguientes planos, tipos de saber, ámbitos de estudio y tipos de valoración en el estudio del lenguaje humano (véase pág. siguiente).

Es importante advertir que todo modelo de teoría lingüística general posee un afán de exhaustividad que difícilmente permite encasillarlo o especializarlo —como, a veces, lo ha intentado el profesor E. Coseriu— en el estudio exclusivo de uno de esos planos.

Establecido ya el cuadro metodológico general, hemos de tener presente que toda la reflexión lingüística ha estado condicionada en sus resultados por la dialéctica de *lo lingüísticamente sistematizable* y de *lo no lingüísticamente sistematizable*. En la gramática tradicional esta contraposición se manifestó en una doble concepción de la gramática; por una parte, la calificada como *regular*, sometida a reglas, y, por otra, la calificada como *figurada*, no sometida a reglas; atendía a las variedades excepcionales condicionadas por el contexto o por las diversas intenciones individuales de los hablantes (estilos). Esta dinámica sigue condicionando los postulados teóricos



estructurales y generativo transformacionales, como podemos ver en el siguiente esquema:



Los esquemas anteriores nos permiten observar como los distintos modelos lingüísticos generales, en su aplicación al estudio específico de una o varias lenguas históricas, se han concretado en forma de *gramáticas* (si empleamos la denominación neutra y no diferenciamos entre teoría, descripción y análisis), que han estado caracterizadas y orientadas por los diferentes modelos teóricos.

Conviene insistir en esta diferencia que evite falsas equivalencias entre modelos teóricos generales y modelos gramaticales. Los modelos teóricos generales abarcan otros aspectos o dimensiones de estudio además de la descripción gramatical de una o varias lenguas. Las diferentes gramáticas son, por tanto, concreciones en el análisis de diferentes lenguas de algunos de los aspectos del modelo teórico general en el que se inspiran. La relación entre teorías generales del lenguaje y gramáticas de las diferentes lenguas es *una relación de inclusión* de éstas en aquéllas.

Sin entrar en un estudio general de las características propias de los diferentes modelos gramaticales, podemos asumir la postura de E. Coseriu, para quien la tendencia u objetivo común de las diferentes gramáticas (pese a estar inspiradas por modelos teóricos diferentes) es el estudio de *lo homogéneo* en el análisis que efectúan de las distintas lenguas históricas. Esa característica esencial de «la gramática» (empleando la engañosa denominación singular) contrasta con la heterogeneidad propia del lenguaje humano; de ahí que los diferentes modelos teóricos generales, además de especializarse en la construcción de gramáticas, dediquen dimensiones de estudio especiales (y como resultado surgen disciplinas lingüísticas con estatuto teórico autónomo) a las heterogeneidades o variantes del lenguaje humano. De esta forma las variedades de naturaleza espacial han sido objeto de estudio de *la geografía lingüística* y de *la dialectología*, las

16 La distinción entre competencia-1 y competencia-2, la hacemos teniendo en cuenta la propuesta de L. RIZZI en: «Il programma chomskiano e la tipologia linguistica», en *Lingua e Stile*, XV, n.º 3, 1980, págs. 347-370. El resto de categorías del esquema son de E. Coseriu.

variedades de índole social son estudiadas por *la sociolingüística* y las variedades que son consecuencia de las distintas modalidades expresivas y de la incidencia del contexto situacional, son estudiadas por *la estilística* y por *los diferentes modelos pragmáticos y textuales*.

Para la didáctica de la lengua es imprescindible ser consciente de la afirmación que E. Coseriu ha efectuado en numerosos lugares de su obra: «nadie habla en su totalidad una lengua histórica», entendiéndose por tal el conjunto de variedades diatópicas, diastráticas y diafásicas, por lo que es necesario estudiar una lengua desde las perspectivas: sintópica, sinestrática y sinfásica, o lo que es lo mismo, una determinada *lengua funcional*, entendida como la suma de un dialecto, un nivel de lengua y un estilo de lengua.

La gramática de una lengua, aunque no se especifique, suele corresponder con una determinada lengua funcional. Por eso hablar de 'una gramática del español' es una inexactitud, ya que ninguna de las gramáticas existentes comprende el estudio de todas las variedades que hemos señalado. El problema de fondo, hoy en discusión, radica en la posibilidad de una gramática que estudie varias lenguas funcionales, es decir, *una gramática de la variación*, en razón de la capacidad de los hablantes para entenderse, a pesar de la variedad de lenguas funcionales, y aun de la capacidad de imitar usos diferentes de los suyos.

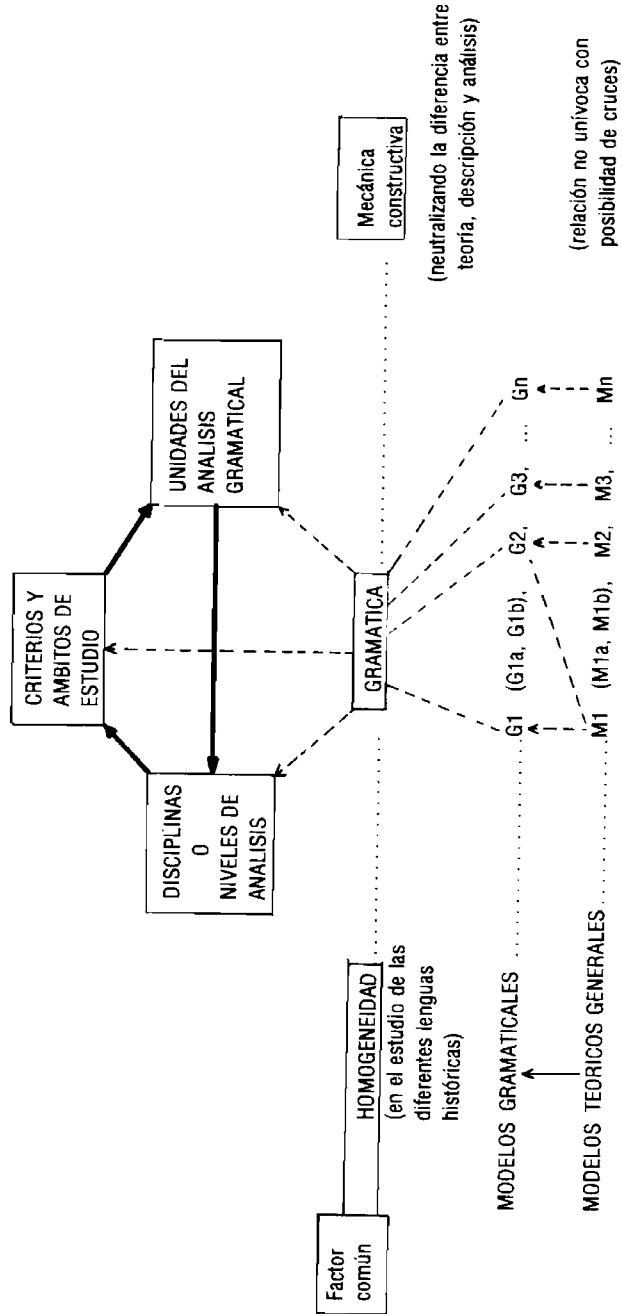
La didáctica de la lengua tiene que decidir si plantea la enseñanza lingüística desde *una opción invariante*, desde una norma ejemplar desde la que se discierne la idoneidad (corrección) de los diferentes usos, o si se abre a *una opción variante*, presentando diferentes normas que se describen y explican, pero que, en principio, no se juzgan desde un solo parámetro.

Podemos agrupar lo dicho hasta ahora con un nuevo esquema, en el que introducimos la mecánica constructiva aplicable, en general, a los diferentes modelos gramaticales (véase pág. siguiente).

La variación histórica de las diferentes gramáticas puede establecerse atendiendo a la diferente interrelación que cada orientación gramatical hace de los tres elementos que definen su mecánica constructiva: criterios y ámbitos de estudio, unidades y disciplinas o niveles de análisis.

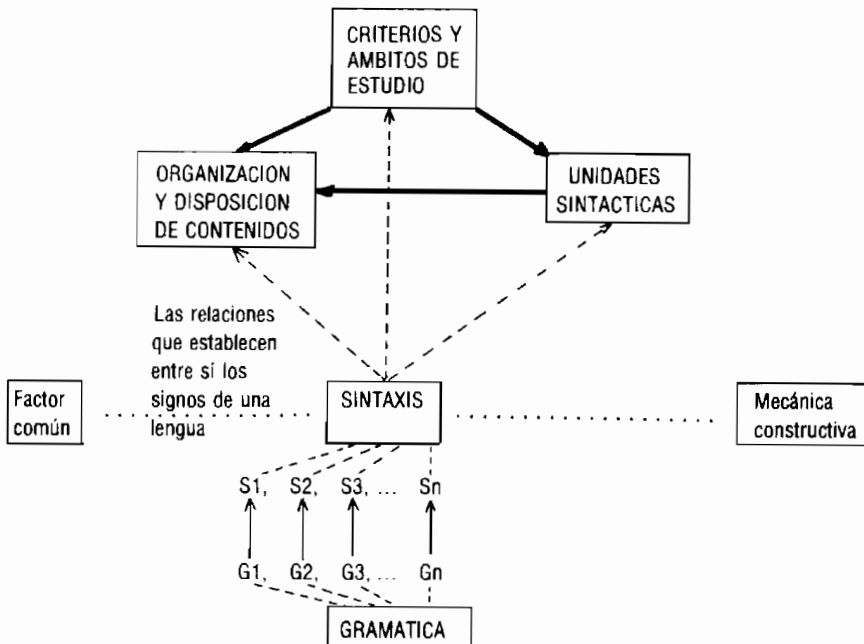
Los criterios han variado históricamente; podemos como simple enumeración señalar los siguientes: criterio logicista (analógico, normativo, racionalista), criterio historicista (evolucionista, comparatista), criterio estructural (inmanente, transcendente) y criterio generativo (transformacional y no transformacional). En cuanto a los ámbitos y dimensiones de estudio podemos señalar como principales: el ámbito oral frente al escritural, la dimensión intralingüística y la interlingüística (o contrastiva) y la dimensión sincrónica frente a la diacrónica.

Las disciplinas o niveles de análisis son establecidas por cada enfoque gramatical mediante un reparto especial que asigna a cada una de ellas un cometido específico, variable históricamente. De la primitiva división en prosodia, analogía, sintaxis y etimología, siendo la analogía el nivel esencial en el análisis gramatical, hemos pasado a una progresiva especialización y autonomía de cada nivel o disciplina: el desarrollo de una fonética experimental, la fonolo-



gía y la grafémica en el estudio de la forma y sustancia del significante. La progresiva desmorfologización de la sintaxis, el desarrollo de la semántica y la lexicografía, y, por último la propuesta de un nuevo nivel pragmático.

La mecánica constructiva que con carácter general hemos aplicado a los diversos enfoques gramaticales, puede aplicarse individualmente a cada una de las disciplinas gramaticales, como muestra el siguiente esquema —que no detallamos— aplicado a la sintaxis:



El problema de los límites y de la ampliación de los dominios de las disciplinas o niveles de análisis es de naturaleza metodológica, es decir, obedece a la necesaria «limitación» o «parcelación» que ha de realizarse para estudiar un conjunto tan amplio y heterogéneo de fenómenos. Este estudio parcelado contribuye a reforzar la naturaleza articulada de las distintas lenguas, pero es importantísimo desde un punto de vista didáctico, tener en cuenta que las lenguas funcionan integralmente. En consecuencia, aunque metodológica y pedagógicamente se separen las diferentes disciplinas —o lo que es lo mismo, posean un estatuto autónomo—, por esa naturaleza integral de toda lengua, las diferentes disciplinas establecen relaciones entre sí, dado que en numerosas ocasiones los mismos fenómenos tienen que ser estudiados por disciplinas diferentes. Por todo ello, no pueden nunca olvidarse las relaciones que las distintas disciplinas establecen entre sí, así como tampoco puede olvidarse la relación que cada una de ellas establece con otras ciencias (acústica, lógica, psicología, etc.).

La propuesta de diferentes disciplinas viene determinada, normalmente, por las unidades del análisis gramatical que se proponen. La permanencia de la *palabra* como unidad básica de una de las variantes más importantes de la gramática tradicional (no hay que olvidar que las gramáticas racionalistas consideran como unidad central y básica *la oración*), explica, en parte, la división en niveles de esa gramática. La propuesta de unidades en la segunda articulación y el establecimiento en la primera articulación de unidades significativas inferiores a la palabra, ha determinado, en gran medida, el reajuste disciplinar llevado a cabo por las gramáticas de orientación estructural.

El exceso terminológico —babelismo— en la denominación de las diferentes unidades no es un obstáculo —salvo para el profano ignorante en cuestiones lingüísticas y gramaticales— para defender el carácter científico de los diversos enfoques lingüísticos y gramaticales; por consiguiente tampoco tiene que ser un impedimento grave en la didáctica de la lengua.

Las varias repercusiones que los diferentes modelos gramaticales han sufrido históricamente como consecuencia de las relaciones entre las distintas disciplinas o niveles de análisis gramatical, de las relaciones con otras ciencias auxiliares y la orientación de su estudio desde dimensiones especiales, han sido presentadas desde la perspectiva más general y comúnmente aceptada.

Teniendo en cuenta, como señala E. Coseriu¹⁷, que esta problemática es esencialmente metodológica, si atendemos a las frecuentes valoraciones globales de la actual investigación lingüística y gramatical como una situación de *crisis metodológica*; se hace necesario, para disponer de una visión objetiva, estudiar las causas de esa crisis y su incidencia en el conjunto de problemas que afectan a una didáctica de la lengua.

El germen de esa crisis estaba ya presente en lo que de forma magistral E. Coseriu interpretaba como la contraposición de dos puntos de vista en la reflexión gramatical: *logicismo* y *antilogicismo*; o lo que, todavía antes, M. Bajtin había caracterizado como la contraposición de un *objetivismo abstracto* y un *subjetivismo idealista*.

Los factores que de forma principal inciden en esta nueva situación son los siguientes:

a) Progresiva consolidación de una concepción comunicativa como determinante básico de la reflexión lingüística. Como tendencias clave habría que señalar:

17 «Las distinciones de último tipo (morfología y sintaxis) se hallan en otro plano: se refieren a la gramática, y no al lenguaje. La morfología y la sintaxis no existen antes de la definición formal mediante la que esos conceptos se estructuran; no son realidades del hablar, sino esquemas de aquel *hablar sobre el hablar* que es la gramática, es decir, esquemas de un *metalinguaje*. Las discusiones a este respecto no pertenecen a la teoría lingüística (teoría del *lenguaje*), sino a la teoría de la *lingüística*: son en realidad discusiones epistemológicas. Y son a menudo ociosas, pues un metalinguaje puede asumir distintas estructuras, según los objetos de estudio, y puede hasta ser como se conviene que sea, con la condición de mantenerse coherente y de resultar exhaustivo con respecto a las realidades que se proponen». En «Logicismo y antilogicismo en la gramática», pág. 248, en *Teoría del lenguaje y lingüística general*, Gredos, Madrid, 1973.

1. La concepción semiológica anunciada por Saussure y recogida especialmente en la segunda generación del funcionalismo praguense (Mathesius, Firbas y Danes).

2. La concepción semiótica norteamericana anunciada por Pierce y su confluencia con los planteamientos neopositivistas (R. Carnap y el Círculo de Viena), recogidos por Charles Morris en su aportación a la *Enciclopedia unificada de la ciencia*. La denominada *tríada morrisiana* (sintaxis, semántica y pragmática) ha incidido de forma notoria en los nuevos planteamientos teóricos, sobre todo, por el lugar que habría de ocupar el componente pragmático tanto en la teoría lingüística como en la teoría gramatical.

3. La difusión y adaptación de *la teoría de la información* efectuada, entre otros, por R. Jakobson, quien insistió frecuentemente en la imposibilidad metodológica de separar los estudios lingüísticos de los estudios literarios.

De la suma de todos estos factores, las lenguas pasan a considerarse como *un más* entre los diferentes sistemas de signos.

b) Ampliación (casi abuso) de los cometidos de la noción chomskiana de *competencia lingüística*, y la propuesta de la unidad *texto* como unidad central de análisis lingüístico. Las columnas de Hércules que la lingüística estructural (en una de sus variantes) y la lingüística generativa transformacional habían colocado en *la oración*, se ven superadas y redimensionadas.

La perspectiva textual concibe el estudio lingüístico como la descripción y explicación de tres procesos básicos:

1. Síntesis (producción de textos).
2. Análisis (interpretación de textos).
3. Traducción de textos.

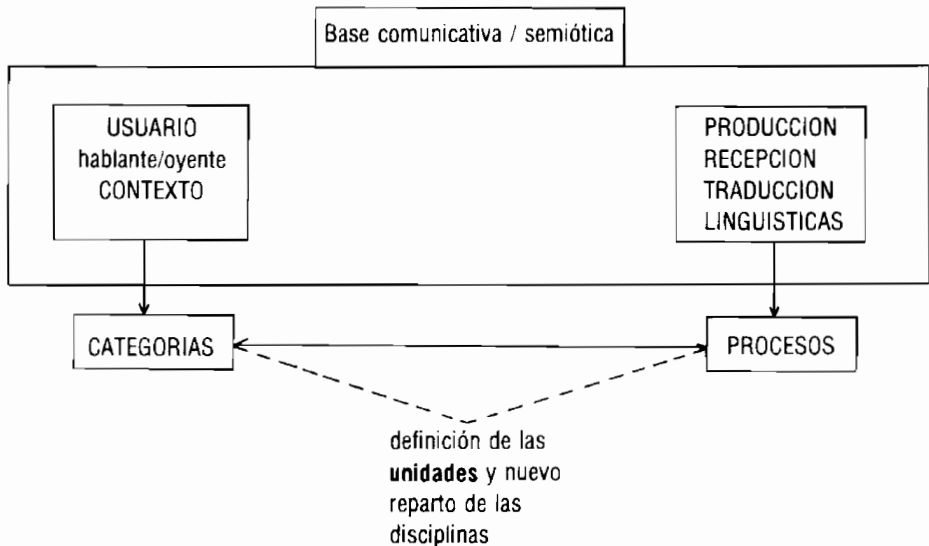
Resultando de ello que las tradicionales disciplinas o niveles del análisis lingüístico y gramatical, se conciben como *etapas* de esos procesos. E. Coseriu, respetuoso y consecuente con su visión crítica de la metodología tradicional, niega esta pretensión determinista de todo lo lingüístico y gramatical desde la visión textual, considerando al texto como unidad y al nivel de análisis textual como *un nivel más* en relación de igualdad con el resto de unidades y niveles del análisis lingüístico y gramatical.

c) La consolidación como disciplinas lingüísticas, con estatuto teórico autónomo, de enfoques interdisciplinarios como el construido a partir de la relación entre psicología y lingüística (*psicolingüística*), o de la relación entre sociología y lingüística (*sociolingüística*). Las tradicionales disciplinas se integran también como etapas descriptivas de las peculiaridades psico-sociológicas de los procesos de aprendizaje y uso de una lengua histórica determinada. Para E. Coseriu —autor que nos está sirviendo de contrapunto—, estas disciplinas tienen sentido como complemento del estudio «gramatical» (en cuanto determinación de variantes), por su especial atención a las «variantes» de naturaleza diatópica, diastrática y diafásica.

Toda esta nueva situación puede explicarse como consecuencia de la pugna surgida por mantener la disposición metodológica tradicional o por reorientar los estudios lingüísticos y gramaticales desde cada uno de estos «nuevos» enfoques

de estudio (semiótico, textual, pragmático, psicolingüístico y sociolingüístico). En el fondo sigue latiendo la dialéctica tradicional en la concepción de la lengua como depósito o acervo de formas o como un conjunto de procesos creativos.

Si los planteamientos teóricos y metodológicos tradicionales se fundamentaban en la relación triangular de *criterios* y *ámbitos de estudio*, *unidades* y *disciplinas* o *niveles de análisis*, los nuevos planteamientos podrían esquematizarse también en una relación triangular pero cambiando algunas de las categorías que ocupan los vértices de ese triángulo:



El reto actual que tiene planteada la dimensión lingüística de la didáctica de la lengua, es la solución definitiva de esa contraposición metodológica que hemos presentado en sus líneas maestras. Sólo entonces estaremos en condiciones de acometer la tarea esencial de la didáctica de la lengua y el objetivo básico de toda actividad filológica: el análisis de los diferentes tipos de textos. Despreciando cualquier intento de convertir esta tarea en una simple exhibición de metodologías etiquetadoras que describen tranquilizadamente un determinado texto. La formación permanente en el aspecto lingüístico y gramatical de la didáctica de la lengua debe estar encaminada a la reflexión sobre los métodos, los mecanismos y procesos lingüísticos y gramaticales, y no a la repetición de resultados o recetas aplicativas.