

PROPUESTA PARA UNA TEMPRANA INTRODUCCIÓN DE LAS ORACIONES SUBORDINADAS EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS MODERNAS

En este trabajo la profunda interdependencia entre Lingüística y Metodología de la Enseñanza de Lenguas Modernas no se trata de un modo general sino con la presentación de un caso concreto que sirva de ilustración práctica de dicha interdependencia.

Las razones de la relativa tardanza en la presentación de las oraciones subordinadas al enseñar idiomas modernos hay que buscarla sin duda en los presupuestos de la metodología que tiene su origen en la Lingüística Estructuralista americana. Esta metodología tiene ciertos puntos fundamentales entre los que destaca el hincapié que se hace en la gran diversidad de las lenguas, de conformidad con la tradición de los lingüistas etnólogos americanos. Así resalta Lenneberg (1970, pág. 55) (traducción mía de ésta y las restantes citas):

En América fue sobre todo la escuela descriptivista iniciada por Franz Boas la más activa durante los últimos treinta años en demostrar la variedad verdaderamente asombrosa de los sistemas fonológico, gramatical y semántico de las lenguas del mundo.

Esta diversidad casi abismal era la causa de interferencias negativas entre la lengua materna y la lengua por aprender y responsable máximo de la comisión de errores.

La metodología estructuralista pone el acento en la práctica de patrones con un mínimo de manipulación por parte del alumno e incluso dejando a un lado el fin comunicativo de la lengua. Como señala Nelson Brooks (1964, pág. 146):

La práctica de patrones es un punto cardinal en la metodología propuesta en este libro. La práctica de patrones (o ejercicios estructurales como a veces se llama) al contrario que el diálogo no pretende ser comunicación. Es a la comunicación lo que tocar escalas o arpeggios es a la música: ejercicios de destreza estructural efectuados sólo para la práctica, para que la ejecución llegue a hacerse habitual y automática.

Se esperaba que los alumnos interiorizaran una serie de estructuras sintácticas básicas y un mínimo de vocabulario, dominando en cambio los rasgos fonémicos segmentales y suprasegmentales de la lengua con una perfección casi nativa. Éste es el modelo propuesto por Fries, autor de la máxima influencia en la preparación de textos para la enseñanza de lenguas modernas.

Al aprender inglés —dice Fries (1945, pág. 5)— se debe intentar imitar exactamente las formas, las estructuras y el modo de elocución de los hablantes nativos de aquella variedad de inglés que se quiere aprender.

El objetivo del aprendizaje está claramente fijado por el mismo autor de este modo (*op. cit.*, pág. 3):

Una persona ha aprendido una lengua extranjera cuando, primero, en el ámbito de un reducido vocabulario ha llegado a dominar el sistema de sonidos (...) y, segundo, cuando los artificios estructurales (es decir la organización básica de las elocuciones) son para ellos cuestión de hábitos automáticos.

Con estas premisas se comprende la preponderancia adquirida por los ejercicios tendentes a la memorización de estructuras sintácticas simples y de corta extensión sintagmática, que se puede ejemplificar con el típico ejercicio de sustitución que encontramos en los textos de Lado-Fries (1962, pág. 46):

(La clave del ejercicio se presenta en dibujos)

I'm looking for a comb
I'm looking for a watch
I'm looking for a key

etc., etc.

El deseable grado de automatismo se conseguía a base de práctica y el descubrimiento de la estructura subyacente por un proceso de simple analogía. Wilkins (1972, pág. 167) describe la situación en estos términos:

Lo mismo en el aula que en el laboratorio, la enseñanza conductista confía más en la analogía que en las reglas para enseñar la estructura de las lenguas. Un tipo de enseñanza que anime al alumno a construir oraciones de acuerdo con un conjunto de reglas previamente aprehendidas se piensa que pueda ser un impedimento para la producción instintiva de la lengua.

Este comentario trae a colación la aversión estructuralista (siempre referida al estructuralismo americano) hacia la explicación de reglas. Wilga Rivers, quien ha realizado una de las mejores evaluaciones críticas de las corrientes metodológicas al uso, sintetiza así esta postura (Rivers, 1972, pág. 39):

Este eslogan («Enseñar la lengua, no acerca de la lengua») refleja la sublevación de los profesores de la metodología audiovisual contra los métodos de gramática y traducción, en los cuales en el proceso de aprendizaje se trata extensamente de las reglas gramaticales y sus excepciones y se realizan ejercicios escritos para ver si el alumno ha captado esos detalles, pero en cambio hay poca práctica en el uso activo de la lengua hablada.

La simplicidad de estructuras, literalmente amartilladas en la memoria del alumno, se presuponía que proporcionaba el marco ideal que hiciese prácticamente imposible la comisión de errores. Rivers indica (*op. cit.*, pág. 44):

El énfasis está en estructurar la situación de modo que el estudiante no cometa errores o por lo menos cometa muy pocos.

El terror patológico de los estructuralistas hacia los errores se sintetiza en aquel eslogan de moda en los años cuarenta: «a mistake made is a mistake learnt», que se podría traducir en un pareado castellano «error cometido, error aprendido».

Estos postulados metodológicos cierran evidentemente la puerta a la introducción de estructuras complejas en los primeros niveles de la enseñanza y sólo con otros postulados podría este proyecto llevarse a cabo. Ciertamente que la metodología conductista ha sido objeto

de una interpretación abusiva y simplista y sus grandes maestros no han sido tan cerradamente mecanicistas como se les ha querido mostrar. El propio Fries, por ejemplo, tenía una concepción liberal sobre el vidrioso tema de la explicación de reglas.

A un adulto —decía (*op. cit.*, pág. 25)— se le puede ayudar considerablemente a establecer los hábitos necesarios si las materias básicas del conocimiento requerido se le presentan como generalizaciones, definidas para su orientación.

También es cierto que en Europa no se han aceptado en su drástica frialdad las implicaciones de la metodología conductista. Buena prueba de ello es la actitud de compromiso de la Escuela de Praga. Por ejemplo dice Ivan Poldauf (1972, pág. 71):

Las categorías abstractas de una lengua extranjera (...) pueden sin excepción captarse mejor sobre la base de categorías abstractas similares que con señales concretas y realizaciones situacionales. La automatización de ejercicios es una fijación importante pero no es la mejor manera de elaborar una aproximación consciente a una lengua extranjera.

La posición de la Escuela de Praga está aún más clara en la propuesta de Mensikova para que los ejercicios alcancen una dimensión comunicativa.

(Mensikova, 1972, pág. 54) Los ejercicios estructurales (los basados en patrones de oraciones) son solamente un tipo de ejercicio audio-oral. El segundo tipo lo forman los ejercicios comunicativos. Estos ejercicios siguen a los estructurales y deben alternarse con ellos.

Con todo, y a pesar de la independencia europea, el giro principal en los enfoques metodológicos se produjo a resultas de la avasalladora influencia Chomskiana en la lingüística. Chomsky mismo pone en cuestión el valor de la investigación lingüística teórica para los profesores de lenguas y en todo caso remite a estos profesores la responsabilidad de evaluar sus posibles aplicaciones. No obstante esta actitud poco alentadora y en franco contraste con la guía y estímulo que ofrecían los estructuralistas, los metodólogos piensan que se pueden obtener algunas conclusiones, positivamente aplicables a la enseñanza, de los modelos generativo-transformacionales y su concepción innatista del lenguaje.

En primer lugar la idea de que un núcleo común universal entre todas las lenguas minimiza o reduce los problemas de la transferencia negativa.

Si es correcto —afirma Chomsky (1966, pág. 43)— que los principios subyacentes de la gramática generativa no se pueden adquirir por la experiencia y el entrenamiento, entonces es que deben formar parte de la organización intelectual que es prerequisite para la adquisición del lenguaje. Por consiguiente, deben ser propiedades de cualquier gramática generativa.

La extrema frialdad de la práctica de patrones y la estrecha concepción del aprendizaje como dominio de la fonología y la sintaxis con un vocabulario reducido se ha venido a sustituir por una visión más amplia que pone el acento en la necesidad de satisfacer los deseos de comunicación de los que aprenden. El siguiente párrafo de Newmark (1963, pág. 204) condensa expresivamente las nuevas perspectivas:

Enseñar el sistema fonológico de la lengua antes que la gramática y el vocabulario no está en completo acuerdo con los dictados de nuestro sentido común en cuanto a que es más importante hablar una lengua y ser capaz de decir muchas cosas en ella que no tener una maravillosa pronunciación pero no saber qué decir.

Los errores ya no tienen la trágica importancia de antes, sino que se admiten como inevitable secuela del aprendizaje, ya que el alumno deberá verificar sus hipótesis sobre la lengua que aprenda, comparándolas con muestras reales del habla y en este proceso el error se produce siempre, tal como sucede con los niños que aprenden su lengua materna.

Poco a poco y a causa de la actitud ecléctica de los profesionales de la enseñanza, se ha ido elaborando una metodología de compromiso entre el estructuralismo radical y el talante de inhibición y abstención de los transformacionistas. Wilga Rivers (1972, págs. 74, 80) describe el alcance de este compromiso en lo que respecta al debatido asunto de las reglas gramaticales y la necesidad de su asimilación consciente por parte del alumno:

Los alumnos necesitan una imagen clara de lo que están tratando de hacer con el sistema de la nueva lengua: es decir necesitan entender las posibles extensiones y limitaciones de ciertas interrelaciones (...) Debe haber entonces, una constante rotación en el aula del aprendizaje por analogía y el aprendizaje por análisis, del proceso inductivo al deductivo, de acuerdo con la naturaleza de lo que el alumno esté aprendiendo.

Quizá el botón de muestra más claro de la nueva metodología ecléctica y de compromiso que tenemos sea el modelo «epigenético» que se practica extensamente en la Unión Soviética, país que por sus condiciones sociopolíticas reúne inmejorables condiciones para el trabajo experimental en lingüística aplicada. El modelo incorpora (o reincorpora, porque siempre había estado presente en la metodología tradicional) los principios de la adquisición consciente. El siguiente comentario de Glynn Lewis (1974, pág. 102) resume el meollo de la cuestión:

La pedagogía lingüística al uso en la Unión Soviética ha puesto desde antiguo el acento en los principios de la adquisición consciente. A los alumnos se les impregna con un entendimiento completo de los materiales lingüísticos que se les presentan (...). En el centro de la pedagogía lingüística Shcherba coloca la «automatización consciente», progresión hasta un último control inconsciente y una capacidad para la comprensión intuitiva del lenguaje por medio de la apreciación consciente de las características del mismo y sus mutuas relaciones.

Parecen pues quitadas todas las trabas de índole metodológica (inspiradas en la investigación de la lingüística teórica) que aconsejaban, en el pasado reciente, retrasar la presentación de las oraciones subordinadas de la enseñanza de un idioma moderno. En unas unidades didácticas centradas en las situaciones y contextualizadas con realismo, difícil será construir elocuciones mínimamente verosímiles que no contengan oraciones subordinadas. Al reintroducir la explicación gramatical en el aula será factible enseñar las reglas de composición de las subordinadas cuya preferencia, por otra parte, proporcionará al alumno una gran sensación subjetiva de fluidez y una notoria gratificación personal. Las relaciones functo-semánticas expresadas en las oraciones subordinadas no son más difíciles ni complicadas que las que se manifiestan por los elementos, centrales o periféricos de la oración simple. Las gramáticas de cualquier escuela,

con una u otra terminología, coinciden en describir las oraciones subordinadas como aquéllas que desempeñan —en la oración compuesta— el mismo papel que el desempeñado en las oraciones simples por elementos de rango de palabra o frase.

El «Esbozo» de la Real Academia (1973), así lo reconoce y establece una clasificación de raigambre tradicional en substantivas, adjetivas y adverbiales. Una gramática moderna y ecléctica como la de Quirk, Greenbaum et Al. (1972) enfoca la cuestión en muy parecidos términos. Las oraciones subordinadas codifican datos de experiencia o del contexto de situación muy patentes en todo acto comunicativo: rasgos deícticos como el lugar y el tiempo, relaciones lógicas de causa, condición, consecuencia, etc. En la medida en que estas oraciones son en muchos casos recodificables en los lenguajes formales de la lógica, es presumible pensar que expresan relaciones condicionadas por la constitución neurológica de la mente humana y por ello universales y expresables en todas las lenguas. Por otra parte, el mínimo de locuciones conjuntivas necesario para expresar un considerable número de modelos de subordinadas no es demasiado elevado. Por supuesto debo señalar que este trabajo no tiene pretensiones de universalidad absoluta, pienso sin embargo que es aplicable a las lenguas indoeuropeas más comunes.

Del libro «Grundwortschatz Deutsch» (1968) he tomado un repertorio de conjunciones comunes en alemán y sus equivalencias en inglés y español que pienso pueden bastar para dar gran agilidad a una primera aproximación al proceso de subordinación en las lenguas alemana e inglesa (pág. siguiente). El repertorio no parece excesivo para memorizarlo, teniendo en cuenta que el vocabulario elemental podría descargarse de la presencia abusiva de coles, zanahorias u otras unidades léxicas, de nula incidencia en la conversación, excepto en muy concretos contextos y que pueden aprehenderse pocos días antes de emprender un viaje. Una vez levantado el veto sobre la explicación de reglas, recordemos con optimismo que la sintaxis de las oraciones subordinadas es, dentro de cada lengua, bastante sistemática y susceptible por tanto de generalizaciones que ayudan al aprendizaje.

REPERTORIO DE CONJUNCIONES

<i>Alemán</i>	<i>Inglés</i>	<i>Español</i>
als	when, than, as	cuando, que, como
bevor	before	antes de (que)
da	as, because	como, porque
dass	that	que
denn	for	pues, porque
ehe	before	antes de que
falls	if, in case	en caso de (que), si
indem	as, while	mientras (que)
nachdem	after, when	después de (que)
ob	if, whether	si
obwohl, obgleich	(al) though	aunque, bien que
seit	since	desde, hace
so dass	so that, so as to	de manera que
trotzdem	although	sin embargo
um zu	in order to	para, a fin de que
während	during, while, as	durante, mientras (que)
weil	because, as, since	porque, cuando mas
wenn	when, if, in case	cuando, si
wenn nicht	if not, unless	si no
wie	as	como

En las subordinadas alemanas en particular, muy complicadas para hispanohablantes, se puede comprobar cuánto ayuda la reflexión sobre las reglas gramaticales que gobiernan su composición. Los ejemplos que siguen son de Kufner (1962, pág. 19) quien como puede apreciarse propone una técnica de presentación de subordinadas como transformaciones de oraciones simples:

«Este tipo de cláusula (subordinada) (tanto como los relativos) puede describirse como transformación de una declarativa simple». Ejemplos:

<i>Actor - acción</i>	<i>Adverbial</i>
transformación	er fährt in die Stadt weil er in die Stadt fährt
<i>Actor - acción</i>	<i>Adjetiva</i>
transformación	der fährt in die Stadt der in die Stadt fährt

En un muestrario de oraciones subordinadas de los tres tipos clásicos podrá observarse que no entran en ellas unidades léxicas de un

nivel excesivamente elevado o de difícil asimilación, lo cual prueba que no es necesario extender el vocabulario desmesuradamente para aprender oraciones subordinadas. Yo abogo sin embargo para que al menos con adolescentes y adultos se presenten pronto términos léxicos de áreas como la política, la cultura, el deporte, etc., que estimulan más la conversación que las clásicas ventanas, mesas y narices.

Mi sugerencia para presentar las oraciones subordinadas es la de la aproximación múltiple. En unidades didácticas de base situacional, su aparición debe acompañarse de una explicación gramatical en términos de uso generalizado y comprensible por el alumno. La explicación puede complementarse con el análisis contrastivo de estructuras equivalentes en la lengua materna. Las subordinadas además se practican muy bien integrándolas en diálogos, ya que pueden elicitarse como respuesta al elemento focal de una pregunta.

Las subordinadas son imprescindibles en la construcción de pequeños párrafos o elocuciones de rango periódico, que son tan frecuentes en la conversación como los diálogos quebrados, de oraciones de seis a nueve palabras, propios de situaciones arquetípicamente turísticas.

El conocimiento de las subordinadas debe preceder los primeros pasos de la composición escrita o exposición oral. Kellogg Hunt que ha realizado extensos estudios estadísticos sobre el desarrollo de la sintaxis de los adolescentes, reconoce en éstos, lo mismo que en la prosa de los adultos un tipo de unidad que llama «mínima unidad terminal» (Hunt, 1973, pág. 189) y que consiste en una oración principal y cualesquiera oraciones subordinadas ligadas a ella.

Por último, pero no lo menos importante, está el valor que debe tener la enseñanza de la lengua moderna en el curriculum de un alumno de los distintos niveles educativos. Los profesionales pensamos que no debe tener sólo el alcance del dominio de un instrumento —algo así como escribir a máquina— creemos que el conocimiento de una lengua moderna, aprendida y enseñada con rigor científico, tiene el mismo valor formativo que el conocimiento de una lengua clásica en el sentido de que despierta la conciencia y la habilidad para la apreciación de las posibilidades expresivas del lenguaje en general y ayuda a comprender mejor la propia lengua materna, además de disciplinar la mente y aumentar la sensibilidad literaria.

Por todo lo expuesto, pienso que ha llegado el momento de presentar las oraciones subordinadas ya desde el primer nivel de la enseñanza de lenguas modernas, y espero haber ilustrado cómo una decisión práctica del profesor frente a sus alumnos se ve profundamente afectada por las corrientes de la investigación lingüística.

BIBLIOGRAFÍA

- Brooks, Nelson (1964): *Language and Language Learning*, New York, Harcourt.
- Chomsky, Noam A. (1966): *Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages, Working Committees Report*, New York, MLA Materials Center.
- Esbozo de una Nueva Gramática de la Lengua Española*, Real Academia de la Lengua, Madrid, Espasa Calpe.
- Fries, Charles Carpenter (1945): *Teaching and Learning English as a Foreign Language*, Ann Arbor, The Univ. of Michigan Press.
- Glyn Lewis, E. (1974): *Linguistics and Second Language Pedagogy*, The Hague, Mouton.
- Hunt, Kellogg W. (1970): «Recent Measures in Syntactic Development», en *Readings in Applied Transformational Grammar*, Ed. por Mark Lester, New York, Holt, Rinehart & Winston.
- Kufner, Herbert L. (1962): *The Grammatical Structures of English and German*, Chicago, The Univ. of Chicago Press.
- Lado, R. & Fries, C. C. (1962): *English Pattern Practice*, Ann Arbor, The Univ. of Michigan Press.
- Lenneberg, Eric. H. (1970): «The Capacity for Language Acquisition», en *Readings in Applied Transformational Grammar*.
- Mensikova, Antoine (1972): «Sentence Patterns in the Theory and Practice of Teaching French as a Foreign Language», en *The Prague School of Linguistics and Language Teaching*, ed. por V. Fried, London, Oxford Univ. Press.
- Newmark, L. (1963): «Grammatical Theory and the Teaching of English as a Second Language», en *Readings in Applied Transformational Grammar*.
- Poldauf, Ivan (1972): «Language Awareness», en *The Prague School of Linguistics and Language Teaching*.
- Quirk, Greenbaum et Al. (1972): *A Grammar of Contemporary English*, London, Longman.
- Rivers, W. M. 5.^a Ed. (1972): *Teaching Foreign Language Skills*, Chicago & London, The Univ. of Chicago Press.
- Wilkins, D. A. (1972): *Linguistics in Language Teaching*, London, Edward Arnold.

CARMEN OLIVARES RIVERA
 Universidad de Zaragoza