

LA GRAMÁTICA EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS AFINES

Maria Vittoria Calvi
Universidad de Bérgamo

1. El papel de la gramática en la enseñanza de LE

La reflexión sobre la enseñanza de lenguas extranjeras siempre se ha centrado, en buena medida, sobre el concepto de gramática, aunque en las distintas épocas hayan variado sensiblemente los enfoques didácticos y las teorías lingüísticas subyacentes¹. Por otra parte, la palabra *gramática* reúne varios significados: en primer lugar, puede designar el conocimiento interiorizado que tiene un hablante nativo del funcionamiento de su propia lengua o, en el caso de una L2, la competencia transitoria que el aprendiz va desarrollando (es decir, la *interlengua* en sus distintos estadios). En segundo término, alude a la explicitación de reglas sobre el funcionamiento de una lengua; por último, designa también el libro que contiene una descripción más o menos pormenorizada de un idioma concreto, destinada a nativos o a extranjeros.

El segundo punto es el más conflictivo. A la luz de los actuales conocimientos en el ámbito del aprendizaje de L2 (SLA)², hay consenso unánime sobre la naturaleza cognitiva, y no puramente mecánica, del proceso; pero se mantiene vivo el debate sobre el lugar que debe ocupar la instrucción formal en el desarrollo de la competencia en L2. Aunque ya nadie defiende hoy el llamado *método directo*, que consiste en fomentar el aprendizaje espontáneo mediante la exposición intensiva a la lengua meta sin ningún tipo de reflexión formal, muchos siguen rechazando la preminencia de la gramática, a menudo erróneamente identificada con el viejo formalismo gramatical. De todas formas, la palabra *gramática* goza de nuevo auge

¹ Por lo que se refiere a la enseñanza del español a extranjeros, un panorama histórico completo se encuentra en Sánchez Pérez (1992).

² Esta rama de la investigación, nacida en ámbito psicolingüístico, ha tenido en las últimas décadas un desarrollo espectacular; para un panorama completo sobre el estado de la cuestión y abundantes referencias bibliográficas, ver Ellis (1995).

en los estudios y simposios dedicados a la enseñanza de LE³, y se advierten numerosas señales de conciliación entre los polos antes antagónicos de lo conversacional y lo gramatical (Martín Peris, 1998:6).

En cierto sentido, el enfoque comunicativo marca el punto de máximo alejamiento de la tendencia gramatical, tanto de tipo tradicional como de matriz estructuralista: la primacía del significado sobre la forma y de la comunicación sobre la corrección han acabado desplazando a la explicación gramatical en segundo plano frente a otros componentes como el léxico y la pragmática; en particular, se ha renunciado a un tratamiento sistemático de los temas gramaticales. Pero también es cierto que el enfoque comunicativo ha generado una nueva forma de aproximación a la gramática, es decir una "gramática de enfoque comunicativo" (Matte Bon, 1992). Entre las propuestas más recientes de conciliar comunicación e instrucción formal, cabe recordar además las llamadas *tareas formales*, es decir tareas basadas en la discusión y resolución de problemas gramaticales (Coronado González, 1998:83-91).

Parece recomendable, en todo caso, adoptar en la enseñanza un planteamiento ecléctico, capaz de adecuarse a la fisonomía de los aprendices y a los objetivos de cada curso. En consecuencia, la proporción de instrucción formal en el programa será variable, aunque no podrá nunca faltar por completo: en efecto, está demostrado que el conocimiento explícito desempeña un papel fundamental en la construcción de la competencia en L2, acelerando el proceso general y mejorando la calidad del resultado final (Giunchi, 1990; Ellis, 1995; Martín Peris, 1998).

En el marco teórico ofrecido por los estudios sobre aprendizaje de lenguas, ciencias cognitivas y otras disciplinas como la lingüística textual, conviene entonces llegar a un concepto amplio de gramática que incluya, entre otros, los siguientes aspectos:

- reflexión explícita sobre los hechos lingüísticos en todos sus componentes (fonética, morfosintaxis, léxico y pragmática), realizada mediante una metodología de tipo inductivo, es decir que aproveche las capacidades de razonamiento de los estudiantes (Sarmiento, 1998);
- descripción de los aspectos formales y funcionales de la L2, que permita sistematizar las inferencias realizadas sobre el *input*. El desarrollo de esta etapa exige la intervención directa del profesor y el apoyo de materiales que presenten al estudiante los fenómenos lingüísticos más relevantes, integrando aportaciones de distintos ámbitos teóricos según criterios de productividad: es decir, las llamadas *gramáticas pedagógicas* (Ciliberti, 1991).

2. El caso de las lenguas afines

Los conceptos apuntados gozan hoy de amplia aceptación, y pueden aplicarse a la enseñanza de las LE en general; pero en el caso de fuertes afinidades entre la L1 y

³ Este mismo Congreso es buena prueba de ello; entre las publicaciones recientes dedicadas al mismo tema, cabe citar Bruçart (1998) y el Monográfico de *Carabela*, 43, sobre *La enseñanza de la gramática de español como lengua extranjera: diferentes aproximaciones*. Sigue teniendo gran interés, además, un trabajo como el de Besse y Potquier (1984).

la L2, el papel de la reflexión explícita es todavía más decisivo.

Según afirma Ellis (1995:341), ninguna teoría del aprendizaje puede descartar la acción de la transferencia (*transfer*) de formas de la L1 a la L2; pero del antiguo concepto behaviorista de *transfer* como interferencia negativa de hábitos adquiridos en la L1 sobre el aprendizaje de una L2, se ha pasado a una concepción más amplia de *influencia interlingüística*, que comprende tanto aspectos negativos (interferencias) como positivos. Además, se hace hincapié no sólo en la vertiente pasiva de la transferencia (visible sobre todo en los sectores del lenguaje menos sometidos a control consciente como la fonética), sino también en los activos o estratégicos: es decir, la posibilidad de que el estudiante utilice la L1 como fuente de hipótesis sobre la L2, con finalidad tanto comunicativa como de aprendizaje (Ellis, 1995:299-345).

Ahora bien: uno de los principales factores que pueden favorecer los fenómenos de transferencia es la cercanía entre la L1 y la L2, y la percepción que de ella tiene el aprendiz. En el caso de español e italiano, la sensación de proximidad es tan marcada que el hablante puede llegar a percibir la otra lengua como subsistema de la propia (Calvi, 1995:83-96). En el aprendizaje espontáneo, la afinidad determina un empleo masivo de la transferencia como estrategia comunicativa (Schmid, 1994), un rápido avance de la interlengua con subsiguiente tendencia a la fosilización, y frecuentes fenómenos de contaminación entre los sistemas implicados (Meo Zilio, 1989; Cancellier, 1996).

Por supuesto, en el aula también conviene aprovechar las ventajas de la proximidad, evidentes sobre todo en las tareas de comprensión, y potenciar los mecanismos espontáneos de confrontación entre la L1 y la L2, convirtiéndolos en reflexión contrastiva explícita. Al mismo tiempo, es oportuno vigilar el proceso para limitar las interferencias y evitar la fosilización de la interlengua: la conciencia metalingüística puede, en efecto, inhibir la transferencia, como demuestra el mayor peso de las interferencias en los sectores lingüísticos menos controlados por el hablante (fonética y propiedades discursivas) (Ellis, 1995:317; García Gutiérrez, 1993:117).

Por otra parte, el control no debe ser masivo; un exceso de conciencia bloquea la espontaneidad e impide que, por ejemplo en la comprensión lectora, se activen los procedimientos de alto nivel (los que se centran en el significado global y en los componentes textuales). Pero la percepción de la proximidad lingüística es un dato real, y la reflexión sobre ella puede convertirse en beneficioso instrumento pedagógico (Degache, 1995).

Además de la reflexión explícita, realizada conjuntamente por profesor y alumnos mediante actividades de vario tipo, es aconsejable el recurso a la *norma*, tanto en el sentido de *regla* como en el de *corrección idiomática* (Gómez Torrego, 1998). Como ya queda apuntado, el método inductivo debe integrarse con una oportuna presentación de reglas, teniendo en cuenta que los criterios de claridad y efectividad deben prevalecer sobre el rigor científico (Martín Peris, 1998:28). Por otra parte, hacer hincapié sobre la corrección idiomática permite contrastar la fosilización de los errores, muy marcada en el caso de lenguas cercanas.

En resumidas cuentas, la enseñanza de lenguas emparentadas exige la adopción de un *enfoque contrastivo*, que incluya la reflexión explícita sobre los aspectos formales y las estructuras gramaticales de las dos lenguas implicadas, pero que no se convierta en una vuelta al viejo formalismo gramatical.

3. La morfología derivativa en español y en italiano

De lo anteriormente expuesto se desprende la conveniencia de incluir la enseñanza gramatical en los programas didácticos pero al mismo tiempo la necesidad de renovar el denostado concepto de *gramática* como sumisión a la norma y memorización de reglas. En las gramáticas tradicionales, la morfología gozaba de absoluta centralidad, en detrimento de fonética, sintaxis y léxico. En cambio, la sistematización de normas debe extenderse a todos los sectores lingüísticos, teniendo en cuenta siempre el uso real y el criterio de productividad contrastiva. Por ejemplo, es inútil presentar reglas discursivas y pragmáticas comunes entre la L1 y la L2.

En el caso de español e italiano, el terreno de la morfología derivativa resulta muy interesante para observaciones de tipo contrastivo, puesto que se sitúa en la frontera entre léxico y gramática, sincronía y diacronía. El léxico es el sector en el que las afinidades interlingüísticas son más evidentes; la hipótesis de cercanía y la transferencia se basan en buena parte sobre la transparencia léxica, que le proporciona al aprendiz un vocabulario potencial en L2 (Barrera Vidal, 1996). Pero también es cierto que la común raíz latina y la diferente evolución histórica de las dos lenguas determinan, en la situación actual, un complejo entramado de afinidades y sutiles divergencias tanto semánticas como formales. Resulta aconsejable, por lo tanto, superar la fase de la contextualización activando procedimientos de estructuración lógica de los significados, mediante asociaciones de palabras por rasgos semánticos o por rasgos morfológicos (Scaramuzza Vidoni, 1998).

En el campo de la derivación, uno de los principales procedimientos para la formación de palabras nuevas, el componente semántico y el gramatical se encuentran estrechamente vinculados. Es un terreno poco estudiado desde el punto de vista del aprendizaje de LE (Baralo, 1996; Fernández, 1998) y poco tratado en las aulas, con la excepción de los sufijos apreciativos. Sin duda alguna, un planteamiento sistemático del tema resultaría complejo y poco productivo; pero sería oportuno dedicarle más atención, sobre todo en los niveles avanzados.

La formación de palabras es el sector más abierto y creativo de una lengua⁴, pero los mecanismos derivativos imponen unas reglas combinatorias que el hablante nativo va interiorizando, y que a veces resultan poco accesibles para el no-nativo, sobre todo en los aspectos idiosincráticos (Fernández, 1998: 215)⁵. En el aprendizaje

⁴ Sobre la formación de palabras en español se pueden consultar, entre otros, Lang (1990), Alvar Ezquerro (1993) y Miranda (1994).

⁵ Fernández (1998: 215) sostiene la hipótesis de que el orden de adquisición de morfemas en L2 sería similar al orden de L1 e independiente de la L1 subyacente (ver también Baralo, 1996). En realidad, tal como se ha dicho anteriormente, las investigaciones disponibles valoran el papel de la L1 como fuente de hipótesis sobre la L2: aun admitiendo que el orden natural quede inalterado, la L1 ejerce una acción de freno o aceleración, y

de LE, la estrategia que resulta más productiva en este ámbito es la de la *correspondencia*: a partir de la observación de ciertas regularidades de la L2, el aprendiz las pone en relación con la L1 y elabora unas reglas de conversión L1-L2. Por cierto, no es fácil distinguir las generalizaciones realizadas sobre la L2 de la transferencia basada en la L1 y utilizada como estrategia de aproximación a la L2, pero cabe postular una acción conjunta de los dos mecanismos; la L1, además, actúa como filtro en el procesamiento del *input* (Schmid, 1994:114-119).

Los paralelismos entre español e italiano en la morfología derivativa son muy evidentes. Entre los sufijos, por ejemplo, las dos lenguas comparten numerosas formas como *-dad* y *-tà* (bondad – *bontà*), *-ción* y *-zione* (información – *informazione*), *-ismo*, *-ista* e *-ismo*, *-ista* (coleccionismo, coleccionista – *collezionismo*, *collezionista*) etc. Muchos morfemas tienen correspondientes también en otras lenguas europeas, sobre todo en francés; pero la percepción de cercanía entre español e italiano está reforzada por una menor distancia formal: las reglas de correspondencia, en efecto, se fundamentan sobre todo en los aspectos fonéticos (por ejemplo, la regla de sonorización en el paso del italiano al español: *amico* – amigo, *cantato* – cantado etc.). Además, en otras lenguas romances como el francés, la derivación tienen menor alcance.

Pero las divergencias son también muy frecuentes, tanto a nivel semántico como en los aspectos formales y las reglas combinatorias (Carrera Díaz, 1997:612-613). La detección de estas discrepancias, cabe suponer, bloquea las reglas de correspondencia e inhibe la transferencia. Otra vez, debemos preguntarnos qué función puede desempeñar la instrucción formal en el proceso: frente a la complejidad de las reglas que entran en juego en este terreno, conviene renunciar a un estudio sistemático y exhaustivo pero potenciar las observaciones espontáneas y reflexionar sobre algunos aspectos relevantes (según el nivel de aprendizaje) tanto por su *rendimiento*⁶ como desde el punto de vista contrastivo.

Veamos algunos ejemplos en el campo de la *nominalización*, es decir la formación de derivados nominales a partir de otros sustantivos, de adjetivos o verbos, uno de los sectores más productivos de la sufijación. La lista de sufijos nominalizadores del español es muy larga; casi todos ellos tienen equivalentes italianos, pero las divergencias también son muy numerosas; voy a limitar el análisis a un grupo de sufijos que indican *acción de*: *-ción*; *-miento*; *-ado*; *-aje*; *-dura*. Entre los más usuales, sobresalen *-ción*, *-miento* (o *-mento*), que en muchos casos coinciden con los italianos *-zione*, *-mento* (explicación *spiegazione*, privación *privazione*, acercamiento *avvicinamento*, levantamiento *sollevamento* etc.). Pero se dan numerosas correspondencias cruzadas entre *-ción* y *-mento*: financiación *finanziamento*, adaptación *adattamento*, orientación *orientamento*, responsables de frecuentes interferencias interlingüísticas, y otros casos distintos, como el del sufijo *cero*, más usado en italiano (confrontación *confronto*, utilización *utilizzo*).

en el caso de lenguas emparentadas se observa también transferencia de morfemas.

⁶ Como es sabido, la derivación sigue siendo un mecanismo activo en la formación de neologismos; sobre la relevancia de los neologismos en la enseñanza del español a extranjeros, véase Calvi (en prensa).

El sufijo -ado presenta importantes divergencias funcionales. El equivalente etimológico italiano -ato comparte con la forma española (además del uso como desinencia verbal) la función nominalizadora en el sentido de “efecto” (helado *gelato*), pero no el valor de “acción de”: de ahí que un gran número de palabras españolas en -ado (entre ellas muchos tecnicismos) presenten en italiano sufijos distintos, como -aggio y -zione (lavado *lavaggio*, centrifugado *centrifugazione*). Esto complica, por supuesto, las correspondencias entre -aje y -aggio (embalaje *imballaggio*); cabe tener en cuenta, además, que a veces en español conviven las dos formas (reciclaje/reciclado *riciclaggio*). Las posibles interferencias, por supuesto, varían según se trate de italianos que aprenden español o de españoles que aprenden italiano.

El uso de -dura es más restringido; como siempre se dan coincidencias (soldadura *saldatura*) pero también interesantes divergencias: en español, frente a “abreviación” y “abreviamiento”, la palabra “abreviatura” presenta una especialización semántica (indica el procedimiento de abreviar una palabra y el resultado del mismo). En italiano, *abbreviatura* se distingue sólo por la escasez de su uso; el término normal es *abbreviazione*.

Ciertos sufijos presentan formas alomorfas que el italiano desconoce; algunas han perdido vitalidad y quedan lexicalizadas, como -zón, variante de -ción (armazón), otras en cambio se mantienen activas, como en el caso de -miento y -mento, y pueden ser fuente de confusión: si las palabras en -miento respetan la “regla” de diptongación en la correspondencia italiano-español, las en -mento la contradicen, y es previsible que el aprendiz tienda a rechazarlas (*salvamiento en lugar de “salvamento”).

Por supuesto, el cuadro de correspondencias más o menos parciales se complica si tenemos en cuenta que en cada sufijo pueden convivir distintos valores semánticos, pero los límites del presente trabajo no me permiten profundizar el análisis. ¿Qué sugerencias didácticas se desprenden de estas breves consideraciones? Si pensamos en la existencia de formas distintas para la misma función y valor semántico, es evidente que los ejemplos de uso y la contextualización de los lexemas no son suficientes: puede resultar muy útil, en cambio, agrupar palabras por sufijos comunes, sobre todo en casos de discrepancias (por ejemplo, con la correspondencia -ción, -mento), de formas muy productivas en una lengua y poco en otra (como el español -azo, muy vital en los neologismos) o con diferentes valores semánticos (-al en el sentido de “campo de” desconocido al italiano: cafetal, trival, maizal etc.). Asimismo, resultan provechosos los ejercicios de formación de derivados a partir de bases léxicas conocidas. Por supuesto, los estudiantes no serán receptores pasivos sino que colaborarán activamente con sus observaciones en el trabajo del aula.

BIBLIOGRAFÍA

Alvar Ezquerro, M. (1993), *La formación de palabras en español*, Madrid, Arco Libros.

- Bajo Pérez, E. (1997), *La derivación nominal en español*, Madrid, Arco Libros.
- Baralo, M. (1996), "Algunos aspectos de la adquisición de la morfología léxica del E/LE", en Montesa, S. y P. Gomis, (coords.) *Tendencias actuales en la enseñanza del español como lengua extranjera*, Málaga, 143-150.
- Barrera Vidal, A. (1996), "Vocablos "transparentes". Sobre la posible aportación de la lengua materna (L1) al aprendizaje del vocabulario español como L2", en C. Segoviano (ed.), *La enseñanza del léxico español como lengua extranjera*, Frankfurt am Main, Vervuert Verlag, 43-58.
- Besse, H. y Porquier, R. (1984), *Grammaires et didactique des langues*, París, Hatier.
- Brucart, J. M. (1998), "Gramática y adquisición en la enseñanza del español como lengua extranjera", en A. Celis, y R. Heredia (coords.), *Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros*, Cuenca, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 17-43.
- Calvi, M. V. (1995), *Didattica di lingue affini. Spagnolo e italiano*, Milán, Guerini.
- Cancellier, A. (1996), *Lenguas en contacto. Italiano y español en el Río de la Plata*, Padua, Unipress.
- Calvi, M. V. (en prensa), "Los neologismos en la enseñanza del español a extranjeros", en M. V. Calvi, y F. San Vicente (eds.), *La identidad del español y su didáctica. II*, Viareggio, Baroni.
- Carrera Díaz, M. (1997), *Grammatica spagnola*, Bari, Laterza.
- Ciliberti, A. (1991), *Grammatica, pedagogia, discorso*, Florencia, La Nuova Italia.
- Coronado González, M. L. (1998), "Últimas aportaciones a la enseñanza de la gramática: aproximación inductiva, actividades de concienciación gramatical y tareas formales", *Carabela* 43, 81-93.
- Degache, C. (1995), "La reflexión metalingüística como auxiliar de la competencia lectora en lengua extranjera", *Langage. Théories et applications* 2, Association A.D.E.F., 41-62.
- Ellis, R. (1995), *The Study of Second Language Acquisition*, London, Longman.
- Fernández, C. (1998), "La creación léxica en la interlengua de español", en A. Celis y R. Heredia (coords.), *Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros*, Cuenca, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 213-219.
- García Gutiérrez, M. (1993), "El español como segunda lengua de un italiano: transferencia y distancia lingüística", en J. M. Licerias (ed.), *La lingüística y el análisis de los sistemas no nativos*, Ottawa, Ottawa Hispanic Studies, Dovehouse, pp. 81-123.
- Giunchi, P. (ed.) (1990), *Grammatica esplicita e grammatica implicita*, Bolonia, Zanichelli.
- Lang, M. F. (1990), *Spanish Word Formation. Productive Derivational Morphology in the Modern Lexis*, London and New York, Routledge; trad. esp. (1992), *Formación de palabras en español. Morfología derivativa productiva en el léxico moderno*, Madrid, Cátedra.

- Martín Peris, E. (1998), "Gramática y enseñanza de segundas lenguas", *Carabela* 43, 5-32.
- Matte Bon, F. (1992), *Gramática comunicativa del español*, 2 vols., Madrid, Difusión.
- Meo Zilio, G. (1989), *Estudios hispanoamericanos. Temas lingüísticos*, Roma, Bulzoni.
- Miranda, J. A. (1994), *La formación de palabras en español*, Salamanca, Ediciones Colegio de España.
- Sánchez Pérez, A. (1992), *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*, Madrid, SGEL.
- Sarmiento, R. (1998), "La gramática descriptiva en la enseñanza del español como lengua extranjera", *Carabela* 43, 33-42.
- Scaramuzza Vidoni, M. (1998), "Notas en torno al aprendizaje del léxico en el aula", en M. V. Calvi. y F. San Vicente (eds.), *La identidad del español y su didáctica*, Viareggio, Baroni, 107-112.
- Schmid, S. (1994), *L'italiano degli spagnoli. Interlingue di immigrati nella Svizzera tedesca*, Milán, Franco Angeli.