

LA GRAMÁTICA EN LA E.G.B. UN TEMA PARA LA DISCUSIÓN

ROSA ANA CLEMENTE ESTEVAN

El desempeño de los nuevos programas para la E.G.B., ha vuelto a poner en candelero (¿alguna vez no lo ha estado?), el tema de los rechazos infantiles a ciertas asignaturas cuyos contenidos, por abstractos, lejanos o difíciles, plantean problemas al escolar que los aborda. Sabemos y los psicólogos educativos lo han demostrado (Aebli, 1951; Kamii-De Vries, 1973; Delval y otros, 1981) que los contenidos de algunas áreas tienen complejidades difícilmente salvables por los escolares a la edad en que los programadores oficiales determinan.

Por otra parte, también la práctica de la Psicología Escolar nos demuestra que muchos de los llamados fracasos escolares no tienen otro origen que esta descompensación cognitiva.

Finalmente y en la medida en que estos nuevos programas, al menos en el área del lenguaje, han modificado considerablemente sus exigencias respecto de los programas anteriormente vigentes, y pensando que esta modificación se ha debido en gran medida a los frentes de acción que maestros por un lado y psicólogos escolares por otro han mantenido en estos años; es por lo que considero fructífero el que se dediquen esfuerzos a mejorar y adecuar cada vez más lo que representa una psicología científica con una aplicación escolar concreta.

El lenguaje, con un amplio sector de trabajo en la escuela, es una de estas asignaturas que acaparan altos porcentajes de enemistad infantil; y con toda certeza, de los muchos aspectos en que se estudia (discriminación auditiva, expresión, comprensión, lecto-escritura...); uno de los más rechazados por los niños es el que hace referencia a la comprensión de la morfosintaxis de su lengua.

La abstracción cognitiva que la gramática de un idioma tiene, no sirve, a diferencia de la lecto-escritura o de las matemáticas, por ejemplo, para filtrar buenos o malos alumnos; su poca utilidad práctica contribuye a que los enseñantes, quienes a lo largo de su vida profesional observan dificultades comprensivas en los niños, consideren estos temas como materia a memorizar mecánicamente sin intentar conseguir la necesaria comprensión que difícilmente pasarían por alto en otras asignaturas; por lo tanto los efectos de su enseñanza son: retazos de reglas y definiciones que se recuerdan de forma incompleta y por tanto con ninguna utilidad pragmática, y naturalmente ante este panorama, rechazo infantil para algo que ni entienden ni le descubren valor.

BASES PARA UN ANÁLISIS

Las complejidades cognitivas de las construcciones lingüísticas, los intereses motivacionales y los procesos de comprensión infantil de las reglas por las que la lengua que hablamos se rige, son los tres pilares que a nuestro juicio, los profesionales de la Psicología Educativa debemos considerar, si es que nos mostramos acordes, con que estos contenidos sigan estando presentes en algún nivel de la enseñanza.

1. ¿Qué exige una frase escrita/dicha o un enunciado leído/oído, con cualquier nivel de dificultad, al hablante oyente que se decide a comprenderlo y a interpretarlo formalizadamente? ¿Existen elementos causantes de complejidad que obstaculicen la comprensión de los hablantes? ¿Cuán abstractas son, en definitiva, las estructuras de nuestra lengua como para que supongan metas complejas de conseguir por nuestros escolares?

Responder este tipo de preguntas no es sencillo ni se poseen todavía conocimientos suficientes como para jerarquizar las dificultades de una lengua, es más, los trabajos de los psicólogos que examinan niños (C. Chomsky, 1969) han hecho que los gramáticos sean más conscientes de la complejidad de los datos que manejan.

Al parecer, los sistemas representativos y comunicativos por los que se rige un idioma pueden ser más o menos sencillos porque las variaciones pragmáticas y contextuales enmarcan decisivamente la complejidad de lo expresado. Es seguro que una frase escrita con algún argumento científico será compleja, con enlaces de subordinación y con numerosos elementos relacionados; mientras que una frase en un diálogo entre amigos, apoyado por un contexto extra-lingüístico será más sencilla en estructura aunque con probables elisiones, suplencias, y modismos que le darán particular complejidad.

En todo caso, cuando los psicólogos han intentado analizar este tipo de problemas han encontrado, hasta hace poco, la escasa colaboración de los lingüistas que preferían estudiar el lenguaje como un ente abstracto sin la participación de los hablantes con sus necesarios defectos (me refiero a los defectos que acompañan la normal comunicación humana como: reiteraciones, redundancias, elisiones, inversiones, datos extra-lingüísticos, etc.). La situación actualmente está cambiando; recientes trabajos apoyan la investigación lingüística centrada en los actos de habla (Searle, 1969) o en las variaciones funcionales del habla en el ser humano que se comunica (Halliday, 1970, 1973; Benveniste, 1966-1974; Van Dijk, 1977, entre otros). En estos momentos, parece haber un buen caldo de cultivo a fin de que lingüistas y psicólogos colaboren a conocer ya no la dificultad teórica que una expresión a producir o a comprender pueda tener, desprovista de toda contextualidad; sino precisamente en su comprensión-expresión real por un hablante oyente real.

2. Las motivaciones que los enseñantes puedan encontrar y los alumnos descubrir en el aprendizaje de los contenidos morfosintácticos están por encima de las realidades cotidianas a las que el escolar tiene acceso directo.

Hablar tiene como motivación la comunicación entre el individuo y su medio, pero reflexionar sobre su lenguaje o el lenguaje de los otros carece de valor comunicativo y de otro tipo de utilidades socio-afectivas. ¿Qué importancia puede tener para un escolar discriminar entre masculino-femenino, sujeto o verbo, si él usa inconscientemente el lenguaje para su relación y además sus frases son suficientemente correctas? Una cuestión teórica con cierta polémica histórica ha sido defender el apriorismo de que «conocer gramática supone utilizar mejor la lengua»; esto no deja de ser una intuición con cierto debate teórico pero que a falta de datos experimentales debemos dejar al margen en estos momentos. Un hecho es cierto a este respecto: la mayor parte de los hablantes, excepto los cultos que saben gramática, hablan sin necesidad de reconocer formalmente cómo lo hacen.

Si esto es así y parece no haber demasiadas dudas. ¿Por qué estudiar estos contenidos que además, como sabemos, no son precisamente sencillos? Varias razones se pueden apuntar para defender su aprendizaje escolar:

a) El conocimiento de las reglas morfo-sintácticas no parece tener mucho que ver con la expresión (el sujeto intuitivamente domina el lenguaje y hace la frase que desea) sin embargo para la comprensión su utilidad es de interés. No todas las frases que se encuentran en los textos o que dicen los hablantes tienen una estructura sencilla, muchas veces los desajustes entre la estructura profunda (la responsable del significado) y la superficial son importantes, y el sujeto oyente debe recurrir a analizar los elementos, y el sujeto oyente debe recurrir a analizar los elementos componentes. C. Chomsky descubrió en 1969 que preguntas del tipo: «¿es la muñeca fácil o difícil de ver?», realizadas a niños que tenían delante una muñeca con los ojos vendados eran interpretadas con frecuencia erróneamente (niños de hasta ocho años respondían incorrectamente), puesto que no sabían si veían ellos o la muñeca. ¡Y todo porque las muñecas tienen ojos! Seguramente estas edades comprensivas bajarían considerablemente si otra frase con la misma estructura superficial no tuviese los conflictos significativos de la frase de C. Chomsky. Frases problemáticas en este sentido se encuentran en todos los idiomas, e indudablemente la comprensión correcta requiere un análisis sintáctico no demasiado sencillo, como las edades de estos niños nos demuestran.

Los conocimientos morfo-sintácticos pueden servir, sería otro ejemplo, para ayudar a encontrar los núcleos comprensivos en tareas de lectura.

b) Los conocimientos que la escuela transmite no siempre tienen utilidad directa, el reproche que le hacemos a la morfo-sintaxis podría serle hecho a otras muchas asignaturas, ¿qué utilidad tiene el estudiar historia? El niño de nuestra cultura debe aprender numerosos contenidos cuya aplicabilidad no se ve inmediatamente sino que se trata de elaboraciones lo suficientemente alejadas de lo real como para que sólo se encuentren motivaciones en el placer del conocimiento, en el valor de la reflexión o en la formalización teórica de las actividades cotidianas del hombre.

c) La toma de conciencia, los procesos llamados «meta-», la reflexión sobre nuestras conductas, son procesos intelectuales con importancia para el desarrollo cognitivo de las personas. Todo el evolucionismo intelectual está basado en esta

abstracción de aspectos comunes, en este manipular lo real a fin de descubrir leyes de funcionamiento o aspectos formales de organización. Así el conocimiento gramatical supone un trabajo intelectual que requiere estas capacidades que las exige y que, por tanto, las afianza.

d) Finalmente podríamos encontrar motivaciones pragmáticas derivadas de los usos cotidianos que el conocer la morfo-sintaxis de un idioma tiene, de entre ellos son quizá los más importantes la utilidad que el dominio de un idioma tiene para aprender otros; y la aplicación que en ciertas reeducaciones del lenguaje se hace de estos conocimientos (enseñanza a sordos, por ejemplo).

3. El tercer punto que nos hemos marcado en este análisis, hace referencia a los procesos que los sujetos con actividades reflexionantes sobre su idioma sufren en sus conocimientos de las reglas de éste.

Los psicólogos del desarrollo interesados en temas escolares se han acercado al problema con estudios parciales referidos a algunas estructuras o algunos elementos de los muchos que componen una lengua. Se plantean hipótesis como ésta: ¿qué operaciones mentales realiza un hablante cuando decide utilizar un determinante u otro para un sustantivo?, ¿cuándo decir, por ejemplo: «el gato» o «un gato» o «gato», sin más?, ¿cuándo decir, por ejemplo: «el gato» o «un gato» o «gato», sin más?, ¿cuándo «ese gato» o «mi gato»? ¿qué condiciones contextuales o cognitivas se necesitan para un empleo tan variado?, ¿existen reglas del tipo conocido-desconocido y se cumplen (o no) siempre?

Cuando se utilizan diseños evolutivos para saber por qué procesos el niño de nuestra cultura realiza este tipo de operaciones mentales, los resultados no empiezan a ser correctos sino entre los 10-12 años mentales; sin embargo el descubrimiento más importante parece estar en que los niños menores con respuestas incorrectas, manifiestan sistematización en sus errores, es decir no responden al azar sino con una serie de características comunes que inducen a pensar en estrategias actuantes a la hora de dar la respuesta.

Estos «errores sistemáticos» deben ser vistos como procesos de «ir hacia» y por tanto indicadores de acciones intermedias por los que el niño se dirige a la comprensión de estos fenómenos. La existencia de estas respuestas reiteradas con organización no-madura, pero presente, nos demuestra a la vez que la escuela puede abordar estos contenidos antes de los 10/12 años, si y sólo si, tiene en cuenta el sistema, las estrategias y las formas con que los niños entienden estos contenidos.

Sobre estas estrategias infantiles la literatura psicológica es ya importante, Slobin (1966), De Villiers-Villiers (1973); Chipman y Miller (1975), Bronckart (1977-1981), aunque obviamos en estas líneas resumirlas puesto que serán comentadas en un posterior artículo cuya redacción preparamos.

A la luz de lo argumentado hasta aquí cabría encontrar razones para que la enseñanza de la morfo-sintaxis de la propia lengua materna no tenga las connotaciones negativas que desgraciadamente tiene hoy; sin embargo las razones pasan por necesarias investigaciones interdisciplinarias entre las áreas lingüísticas, psicológicas y educativas así como en enfañar el proceso de metaconciencia, lo que supondría respetar siempre los necesarios errores infantiles.

Con frecuencia las estrategias infantiles (inmaduras) de comprensión manifestadas en las respuestas, son los datos a los que los profesores se acogen para justificar los suspensos; estamos seguros de que además la historia aprendida por los niños de estos fracasos ocasiona daños imparables en la futura comprensión de esta asignatura. Conocer y respetar lo primero equivale necesariamente a eliminar lo segundo.

Dra. ROSA ANA CLEMENTE ESTEVAN
Prof. de Psicología
 Fac. de Filosofía y Ciencias de la Educación
 Carretera de Fuentesauco, s/n.
 SALAMANCA

BIBLIOGRAFIA

- AEBLI, H. (1951): *Una didáctica fundada en la Psicología de Jean Piaget*. B. A. Kapelusz.
- BENVENISTE, E. (1966-1974): *Problemas de lingüística general I y II*. Madrid. Siglo XXI (1977).
- BRONCKART, J. P. (1977): *Teorías del lenguaje*. Herder. 1980.
- BRONCKART, J. P. (1981): «Procesos y estructuras del desarrollo del lenguaje». *Infancia y Aprendizaje. Monográfico sobre la adquisición del lenguaje* (85-103).
- CHOMSKY, C. (1969): *The acquisition of syntax in children from 5 to 10*. M.I.T. Press.
- DELVAL, J. (1981): *Los nuevos programas para la E.G.B. Análisis, críticas y alternativas*. Madrid. I.C.E. de la U.A.M.
- DEVILLIERS-VILLIERS (1973): «Development of the use of word order in comprehension». *Journal of Psycholinguistic Research*. 1973, 2 (331-341).
- VAN DIJK, T. A. (1977): *Texto y Contexto*. Cátedra 1980.
- HALLIDAY, M. A. K. (1973): *Explorations in the functions of language*. London. Edward Arnold.
- KAMII, C. y DEVRIES, R. (1973): *La teoría de Piaget y la educación preescolar*. San Sebastián. Arteri (1977). Hay reedición más reciente en Pablo del Río.
- SEARLE, J. R. (1969): *Actos de habla*. Cátedra. Madrid.
- SLOBIN, D. I. (1966): «Grammatical transformations and sentence comprehension in childhood and adulthood. *Journal of verbal learning and verbal behavior*, 5 (219-277).