

ALGUNOS ASPECTOS METODOLÓGICOS DE LA ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA ÁRABE

POR
BEATRIZ MOLINA RUEDA

LA enseñanza de la gramática en el mundo árabe presenta actualmente una serie de dificultades y problemas a los que, tanto lingüistas como pedagogos, han de enfrentarse y tratar de resolver. Por una parte, ha existido hasta hace relativamente poco un desfase entre la gramática que se venía enseñando en las escuelas y el pensamiento y mentalidad modernos¹. Por otra parte, los estudios lingüísticos y gramaticales han experimentado, en el mundo en general, una notable evolución, y el mundo árabe —pese a las salvedades que puedan derivarse de las características específicas de su lengua— no puede permanecer ajeno a ello. Se hace, por tanto, necesario revisar muchos de los aspectos de dicha enseñanza.

A lo largo de los últimos años se ha operado entre los árabes un cambio de enfoque en la concepción y planteamientos sobre la lengua. Se constata la presencia de una postura lingüística, que tiene lugar en el momento en que la lengua se convierte por sí misma en objeto de estudio como medio de comunicación, es decir, en cuanto se toma

¹ Son frecuentes las quejas de autores árabes modernos en este sentido. Véase, a modo de ejemplo, Ṭāhā Ḥusayn, "Muškilat al-ʿrāb, *RAAC*, 11 (1959), pp. 96-98 y "al-Luġa al-fuṣḥā wa-taʿlīm al-šaʿb", *RAAD*, 32 (1957), pp. 44-56, o ʿAbd al-Sattār al-Ŷawārī, *Naḥw al-taysīr*, Bagdad, 1962, pp. 2-3.

conciencia de la propia lengua. La existencia de esta postura lingüística se proyecta en una afirmación del carácter eminentemente didáctico de la gramática; así, los árabes han empezado a plantearse el estudio de su gramática desde una perspectiva nueva y a conceder una mayor importancia a sus implicaciones didácticas y educativas.

Existe una cuestión cuyo planteamiento deber ser previo a cualquier análisis de los aspectos metodológicos de la enseñanza gramatical, por sus implicaciones en el proceso de dicha enseñanza: debido a la situación de diglosia que se da en el mundo árabe, surge la necesidad de fijar, en primer lugar, cuál es la gramática que la escuela debe enseñar. Puesto que existen varios niveles de lengua dentro de la sociedad árabe², habría que delimitar cuál de ellos es el que va a ser objeto de estudio, pues sólo cuando esté claro en la conciencia de la gente, y de los lingüistas y educadores en particular, qué lengua es la que ha de representar y servir de vehículo a una sociedad determinada, la árabe, se estará en condiciones de acceder al estudio de la gramática como descripción y reflexión de la lengua.

Parece fuera de toda duda que esa lengua no es otra que la *fushà*, a cuya gramática se refiere todo el mundo cuando habla de "gramática árabe". No obstante, la cosa no es tan simple como a primera vista pudiera parecer. No es casualidad, por ejemplo, que constantemente se haga referencia a la necesidad de tomar medidas encaminadas a crear una conciencia general del papel que desempeña la lengua *fushà* en la sociedad árabe actual; se apela a un planteamiento a niveles oficiales con el fin de difundir y afianzar la idea de que la lengua *fushà* ocupa un lugar esencial como medio de comunicación y entendimiento entre todos los árabes; para ello sería necesario crear un entorno en el que el medio común de expresión sea el árabe clásico, sin hacer demasiadas concesiones al dialecto, y este entorno ha de fomentarse, en primer lugar, en la escuela³. La arabización de la enseñanza a todos los niveles es una meta que, en uno u otro momento, se han fijado

² Es cierto que en toda comunidad lingüística se da una diferencia entre la lengua oficial escrita —que no tiene por qué ser la lengua literaria— y la lengua hablada comúnmente por la gente; sin embargo, esto no es comparable al caso del árabe *fushà* y los dialectos.

³ Véase Ibrāhīm Muṣṭafā, "Taysir qawā'id al-luga al-'arabiyya", *RAAD*, 32 (1957), pp. 123-128 y Jalil Sam'an, "Da'wā l-ṣu'ūba fi ta'allum al-'arabiyya", *RAAD*, 42 (1967), pp. 794-804.

todos los países árabes, y ello plantea, a su vez, otro problema, el de la preparación lingüística de profesores y maestros ⁴. Todas estas cuestiones hacen que, aunque, en efecto, la gramática objeto de la enseñanza es la de la lengua *fushà*, no puede olvidarse cuál es la situación lingüística real de los árabes, pues es un hecho que la diglosia agudiza los problemas educativos, repercute en la enseñanza de la lengua e interfiere en los medios y métodos de dicha enseñanza ⁵.

Para poder enfocar debidamente las cuestiones metodológicas que afectan a la enseñanza de la gramática, hay que partir de la concepción de ésta como un instrumento de utilización práctica. La gramática no constituye un fin en sí misma, sino que es un medio, aunque no el único, para el conocimiento y adquisición de la lengua; hay que hacer una clara distinción entre la gramática árabe como ciencia —aquella a la que los gramáticos clásicos dedicaron toda su actividad— y la gramática destinada a la enseñanza. En ocasiones se ha tendido a confundir ambas, con la consiguiente complicación a la hora de establecer unas bases metodológicas para su estudio y aprendizaje.

Pese a todo, la diferencia entre gramática científica y gramática pedagógica es, actualmente, tenida en cuenta por los árabes en sus trabajos y propuestas de simplificación de la enseñanza gramatical, reconociendo que “una cosa es la Gramática, con sus análisis y comentarios, que es objeto de los especialistas, y otra aquello a lo que hay que limitar la gramática para el estudiante normal, esto es la gramática escolar” ⁶. Es evidente que la finalidad de la gramática escolar es

⁴ Al tema de la arabización de la enseñanza dedican un abundante espacio algunas revistas especializadas, como *al-Lisān al-'Arabī*, de Rabat, o la Revista de la Academia jordana.

⁵ Sobre los problemas planteados por la existencia de dos niveles o registros de lengua en árabe, puede verse Badawī, *al-'Arabīyya al-mu'āsira fī Miṣr, baḥṡ fī 'alāqāt al-luġa bi-l-ḥadāra*, El Cairo, 1973. También, desde el punto de vista de la enseñanza a no árabes, B. Half, “Proposition de traitement du problème posé par les niveaux de langue dans l'enseignement de l'arabe”, en *Proceedings...*, 1981, pp. 99-109.

⁶ Šawqī Amīn, a propósito de un debate suscitado en una reunión celebrada por la Unión de Academias Árabes para tratar el problema de la simplificación de la gramática (véase *Taysīr ta'lim al-luġa al-'arabīyya*, publicación de la Unión de Academias Lingüísticas Árabes, El Cairo, 1977, p. 67; también p. 63). Por otra parte, la concepción de la gramática como medio e instrumento para el aprendizaje de la lengua está presente en algunos de los proyectos de simplificación gramatical elaborados en el mundo árabe; por ejemplo, en los acuerdos adoptados por la

distinta a la que perseguían aquellos gramáticos clásicos. De un modo general, aplicable a cualquier lengua, el objetivo del profesor de gramática no es el objetivo del teórico de la lengua; en una clase de gramática no se pretende que el alumno sea un lingüista adscrito a determinada corriente, ni que el análisis escolar se centre exhaustivamente en un aspecto problemático, lo único que la reflexión gramatical, no especializada, debe proponerse es un examen global, económico y coherente de los hechos gramaticales⁷.

Partiendo de esta idea central, es necesario desarrollar unos principios básicos que permitan plantear una didáctica de la gramática árabe. Dichos principios se refieren al sistema de la lengua y los mecanismos de adquisición de la misma, al medio sociocultural y a las técnicas pedagógicas más adecuadas para favorecer el aprendizaje. En la adquisición de una lengua —que es, en suma, el objeto de la gramática— intervienen una serie de factores o elementos, que podemos distribuir en tres grupos: uno que está relacionado con las aportaciones teóricas, tanto de la lingüística general como de la gramática teórica, el segundo está constituido por factores de índole pedagógica (decidir qué contenidos lingüísticos son los más apropiados, buscar el método que se adapte a los mecanismos del aprendizaje en general, y del aprendizaje de la lengua en particular, o describir los recursos pedagógicos más idóneos para la adquisición y reflexión del sistema de la lengua) y un tercer grupo que concierne a aspectos socioculturales, en conexión con la función social de la lengua, es decir, su carácter de instrumento de comunicación, en el que hay que incluir las aportaciones de ciencias, como la sociología o la psicología, ajenas a la lingüística, pero relacionadas con ella. Se trata, como vemos, de aspectos bastante diversos, que se implican y se complementan para ejercer su influencia en los modos de la enseñanza gramatical.

Academia de la lengua egipcia, en su proyecto de 1945, se dice que el objetivo de dicha simplificación es lograr que "los jóvenes se habitúen a utilizar la lengua árabe correcta como un medio práctico para expresar las ideas y pensamientos que se expresan en otras lenguas vivas" (*cfr.*, RAAC, 6 (1951), p. 182).

⁷ Véase S. Fernández, *Didáctica de la gramática. Aportaciones de las teorías lingüísticas. Descubrimiento del sistema de la lengua*, Madrid, 1983, pp. 26-27.

El papel de la lingüística teórica

Definir el objeto de la gramática dentro de la lingüística general es algo necesario que debe hacerse en el estudio de cualquier lengua, pero siempre sin perder de vista el carácter particular de las lenguas, pues aunque éstas “tienen propiedades universales atribuibles a la mente humana como tal, cada una, sin embargo, proporciona un “mundo de pensamientos” y un punto de vista de carácter exclusivo”⁸. “Las lenguas no son colecciones de etiquetas o nomenclaturas unidas a fragmentos preexistentes del mundo, sino que cada una de las comunidades de hablantes vive en un mundo en cierto modo diferente de aquel en que viven las otras, y estas diferencias se perciben en partes de su cultura y se manifiestan en partes de sus lenguas”⁹. Así, no se podría pretender someter rigurosamente el sistema de la lengua árabe a las normas de la lingüística general; éste es un error que se extendió particularmente entre los orientalistas del siglo pasado¹⁰, quienes, en el convencimiento del principio que atribuía un origen común a todas las lenguas, se esforzaron por adecuar y encuadrar la gramática árabe dentro de una “gramática general”, es decir, indoeuropea. Esta idea hoy no se sostiene, puesto que —como señalaba Massignon—¹¹ una vez admitida la permanencia del árabe literal, no es preciso tratar de someterlo a nuestras reglas de apreciación indoeuropea, ni deformar su gramática según el modelo de nuestros gramáticos occidentales, ya que existe una gran diferencia entre la lógica griega y la lógica semítica que hace a todas luces imposible identificar la gramática árabe y la gramática de una lengua occidental, o buscarles una base común. Lo que sí es lícito, en cambio, es aprovechar para la enseñanza del árabe determinados métodos o procedimientos modernos, en un plano más práctico que teórico.

Es en este sentido únicamente como debe plantearse el papel de la lingüística teórica y su relación y contribución en el terreno de la ense-

⁸ N. Chomsky, *Lingüística cartesiana*, Madrid, 1978 (2.^a reimp.), p. 54.

⁹ Véase R. H. Robins, *Lingüística general. Estudio introductorio*, Madrid, 1973, p. 437.

¹⁰ Véase, por ejemplo, la *Grammaire Arabe* de S. de Sacy, Paris, 1810.

¹¹ L. Massignon, “Comment ramener à une base commune l'étude textuelle de deux cultures, l'arabe et la greco-latine” (véase V. Monteil, *L'Arabe Moderne*, Paris, 1960, p. 96).

ñanza. Existen unos principios básicos (pertenecientes a la lingüística general) que deben estar presentes en el origen de toda gramática escolar, como son el carácter de instrumento de comunicación de una lengua, su constitución en un sistema estructurado, los distintos niveles que integran ese sistema, etc. Las consecuencias pedagógicas que tienen estos principios son obvias, teniendo en cuenta el análisis del lingüista y la gramática que el pedagogo puede deducir de él.

Sin duda las teorías lingüísticas y gramaticales pueden aportar una notable contribución a la enseñanza de la lengua; pero la obtención de resultados efectivos en el terreno de la práctica de la enseñanza exige una conciliación de las teorías y descripciones lingüísticas con las aplicaciones pedagógicas. Ocurre, sin embargo, que, en la práctica, se da cierta contraposición entre los lingüistas y los pedagogos; se diría que el problema de las aplicaciones de las teorías lingüísticas a la enseñanza ha sido mal planteado: con frecuencia se admite la transposición directa de los resultados de las investigaciones lingüísticas a la enseñanza de las lenguas. Por otra parte, se presupone una relación en un único sentido entre teoría lingüística y práctica pedagógica, lo que puede dar lugar a malentendidos. No se puede hablar de una aplicación directa, sino más bien de implicaciones que trascienden a determinados aspectos de la enseñanza; así, el lingüista y la teoría lingüística suministran al pedagogo un conocimiento mayor y más preciso de las estructuras de la lengua a enseñar, que permite mejorar la calidad del contenido de las clases de gramática, informaciones sobre el funcionamiento del sistema de la lengua, que pueden jugar un importante papel en la definición de los objetivos y de la presentación de dichas clases, una cierta concepción de la adquisición del uso lingüístico, que puede influir en la metodología de la enseñanza, o una técnica de análisis, que puede ser utilizada por el profesor para aclarar un problema concreto o para hacer descubrir las estructuras de la lengua estudiada¹². En suma, las aportaciones del lingüista conciernen, sobre todo, a la elección y descripción de la materia a enseñar.

Otro de los elementos a tener en cuenta es la teoría gramatical y

¹² Véase E. Roulet, *Théories grammaticales, descriptions et enseignement des langues*, Paris-Bruxelles, 1972, pp. 90-93.

sus aportaciones al campo de la enseñanza. En un teoría general de la gramática, ésta se presenta como “la totalidad de las reglas y relaciones que determinan la estructura de las manifestaciones de una lengua”¹³; a partir de aquí se desarrollan diversos modelos de gramática, atendiendo a criterios metodológicos y de contenido. Luego, se hace necesario establecer qué modelo de gramática es el que conviene aplicar a la hora de enseñar una lengua determinada, lo que equivale a afirmar la necesidad de una gramática aplicada a la enseñanza. Sea cual sea el tipo de análisis gramatical que se utilice, parece obvio que una gramática de la enseñanza debe ser la presentación de una lengua en su totalidad, es decir, que en ella deben estar presentes todos los elementos de la descripción lingüística¹⁴. El modo de presentar estos elementos está dentro de la metodología de la enseñanza y es algo que corresponde determinar a los pedagogos y educadores.

La conclusión general que puede extraerse de todo lo anterior es que, para obtener una gramática escolar adecuada, que dé los resultados pretendidos (esto es, favorecer al alumno todos los recursos de la lengua), es imprescindible establecer una relación más estrecha, un trabajo en común, entre lingüistas y pedagogos. Esto, que es una norma general para el aprendizaje de cualquier lengua —materna o no— es si cabe más urgente en el caso del árabe, debido a la peculiar situación de la educación lingüística provocada por el hecho de la diglosia. Una labor común en este sentido ayudaría a resolver algunos de los problemas que hoy día tiene planteados la enseñanza de la lengua en general, y de la gramática en particular, en los países árabes. Por el momento, todo lo que se puede decir es que se está desarrollando un notable esfuerzo por lograr ese acercamiento y que abundan las llamadas a la puesta en práctica de un trabajo coordinado. Dentro del movimiento de facilitación de la enseñanza de la lengua árabe, que se viene impulsando a lo largo de este siglo, son cada vez más constantes las reflexiones al respecto. Uno de los objetivos previos en que debe encuadrarse dicha facilitación es promover una serie de estudios e investigaciones sobre lengua y enseñanza, atendiendo por igual a

¹³ W. Abraham, *Diccionario de terminología lingüística actual*, p. 227.

¹⁴ Véase B. N. Grunig, “Pour la définition d’une grammaire d’enseignement”, en *De la théorie linguistique à l’enseignement de la langue*, Paris, 1974, pp. 211-235.

principios lingüísticos, sociolingüísticos y educativos, que permitan seguir y aplicar una metodología correcta; se insiste en la necesidad de que en esos estudios “participen por igual lingüistas, pedagogos y científicos”¹⁵. Algunas instituciones oficiales, por su parte, orientan, desde hace algún tiempo, sus trabajos en esta dirección, proponiendo la creación de comisiones conjuntas de lingüistas y pedagogos que asuman la tarea de examinar los problemas planteados por la enseñanza del árabe y proporcionen soluciones adecuadas¹⁶.

Factores pedagógicos

Si las aportaciones de la lingüística conciernen especialmente a la elección y descripción de la materia objeto de enseñanza, a la pedagogía corresponde delimitar los métodos que conviene emplear para llevar a buen término la enseñanza de esa materia¹⁷. Ello afecta tanto a la definición de los objetivos —que es uno de los componentes más significativos del acto educativo— como a la presentación de los contenidos, o a la elección de los recursos y técnicas pedagógicas para la adquisición del sistema de la lengua.

En general, el método más adecuado para la enseñanza sería aquel que posibilite aprender la lengua como un todo organizado y sin perder de vista las características de la lengua en cuestión, esto es, un método descriptivo que tenga como objeto el estudio de la lengua en su totalidad, que muestre sus elementos y las relaciones entre ellos, la dependencia estructura significado, etc., teniendo en cuenta que este método descriptivo no implica hacer comentarios, buscar explicaciones o interpretar los fenómenos lingüísticos¹⁸. Es preciso, además, aplicar unos criterios objetivos y científicos, lo cual significa eliminar

¹⁵ ‘Abd al-‘Aziz al-Bassâm, “Ba‘d ŷawānib tarbawīyya wa-taqāfiyya fī taysīr ta‘allum al-‘arabiyya”, en *Taysīr ta‘līm al-luġa al-‘arabiyya*, p. 89. Véase también pp. 78 y 140.

¹⁶ Véase, por ejemplo, “Tawṣīyyāt laŷna nadwa mušriff l-luġa al-‘arabiyya”, al-Lisān al-‘Arabī, 18 (1980), núm. 1, pp. 203-204. También *Taysīr ta‘līm al-luġa al-‘arabiyya*, p. 64.

¹⁷ Aunque para ello debe ayudarse, lógicamente, tanto de la propia lingüística, como de las otras ciencias relacionadas (psicología, sociología, teoría del aprendizaje...).

¹⁸ Tareas que eran propias de la actividad gramatical árabe clásica.

de la gramática todos los elementos extraños a la materia lingüística. La no utilización de estos criterios científicos en la enseñanza de la gramática árabe ha impedido, con frecuencia, poder llegar a delimitar cuál es la materia lingüística a enseñar y aprender y el modo de realizarlo ¹⁹.

A la hora de elegir el tipo de gramática que debe enseñarse, el criterio más apropiado y acorde con la metodología moderna sería aquel que tiende a presentar una descripción de la lengua desde el punto de vista de las funciones, es decir, atendiendo a la relación que liga a cada elemento con el resto del sistema ²⁰; puesto que la verdadera gramática debe ser descriptiva y funcional, entendida como "la descripción de las formas lingüísticas significativas, determinadas, en buena parte, por sus funciones —o sea, las relaciones de unas con otras— de tal modo que el conjunto se nos ofrezca como una estructura en la que los elementos manifiesten su solidaridad en relación con el fin perseguido por la lengua" ²¹.

Algunos de los modernos estudios lingüísticos y gramaticales árabes están guiados por cierto espíritu de funcionalidad en el sentido expuesto ²²; sin embargo, cuando se trata de una aplicación a la enseñanza, que sobrepase el puro análisis teórico, hay que puntualizar el concepto de "función" y "funcional" que se utiliza, con frecuencia se entiende "funcional" en el sentido de "práctico" más que como interrelación o solidaridad entre los elementos del sistema ²³.

En general, se puede decir que los árabes, hasta ahora, se han limitado a tratar de organizar la materia gramatical que debe presentarse en las escuelas, procurando simplificarla con respecto a la gramática árabe clásica y adaptarla a los nuevos modos de pensamiento

¹⁹ Véase a este propósito el análisis crítico que hace al-Sāmarrā'i en su libro *al-'Arabiyya tawāyuh al-'aṣr*, Bagdad, 1982, pp. 18-24.

²⁰ El criterio funcional aplicado a la enseñanza de la gramática es, frente a los criterios formal y lógico, aquel que atiende a las articulaciones en la oración y en el período.

²¹ Cfr., Roca-Pons, *Introducción a la gramática*, Barcelona, 1980⁵, pp. 27-28.

²² Véase, por ejemplo, Tammām Ḥassān, *al-Luga al-'arabiyya, ma'nā-hā wa-mabnā-hā*, El Cairo, 1979².

²³ Un buen ejemplo es el libro *al-Naḥw al-waḏīfī* de 'A. al-'Alīm Ibrāhīm (El Cairo, 1969), cuyo título incluye el término "funcional" (*waḏīfī*), pero que, de hecho, responde más a una gramática práctico-aplicada.

moderno, pero apenas se han detenido —salvo alguna excepción muy concreta— en los métodos precisos y las técnicas pedagógicas a aplicar en clase. Sí han definido, en cambio, algunos de los objetivos que debe proponerse la enseñanza de la gramática, y de la lengua árabe en general. Dichos objetivos serían: hacer del estudio de la lengua árabe un medio de cultura y ampliación de conocimientos, capacitar a los alumnos para una lectura correcta, posibilitarles la expresión de sus contenidos anímicos y de lo que ocurre a su alrededor, proporcionarles una estrecha conexión con la vida literaria y científica de su entorno, evitando que la escuela vaya por un lado y la vida real por otro, y estimular en ellos el interés por la cultura y el conocimiento ²⁴.

Los objetivos básicos, en efecto, han de ser la adquisición por parte del alumno de la competencia de la comunicación, así como la adquisición del conocimiento de la estructura de la lengua para su utilización, lo que significa que el enseñante deberá proporcionarle los medios de comprender un texto y de expresarse con claridad, no de imitar los modelos antiguos. Es, por tanto, necesario liberarse de la sujeción que supone el seguimiento riguroso de la norma; esto supone, a su vez, un especial cuidado a la hora de dar reglas, pues la adquisición real de la lengua sólo se puede llevar a cabo por el uso y no por la recogida abstracta de reglas. Estas, no obstante, pueden ser útiles, sobre todo en la adquisición de ciertos procedimientos sintácticos, pero teniendo en cuenta que una regla sólo será verdaderamente asimilada si ha sido descubierta y generalizada, por el alumno, sobre un material concreto y no si se trata de una mera formulación abstracta.

La consecución de aquellos objetivos que garanticen mínimamente el éxito pedagógico depende en mayor medida de la calidad o modalidad del método que de los conceptos lingüísticos utilizados. En este orden de cosas, uno de los principales rasgos propios de la gramática de la enseñanza, quizá el más importante, es la necesidad de una progresión adaptada de los contenidos, progresión que deberá fundarse, en primer lugar, en la naturaleza de lo que se quiere comunicar (es

²⁴ Acuerdos del I.º Congreso Cultural de la Liga Árabe, sobre "la lengua y sus reglas". *Cfr.*, *Taysir ta'lim al-luga al-'arabiyya*, p. 118.

decir, el registro de lengua que va a ser objeto de la enseñanza) y, para ello, ha de partir de unos principios lingüísticos, tales como la distinción de lo que es o no funcional, un orden racional de derivación de las estructuras, o la extracción de aquello que tiene un mayor grado de rentabilidad ²⁵.

Desde el punto de vista metodológico, es fundamental que los contenidos se presenten de un modo progresivo, pues el complejo fenómeno de la enseñanza de la lengua y de su gramática requiere una cuidadosa planificación en los distintos niveles. Ahora bien, la progresión en el dominio de la lengua no consiste en un caminar paso a paso mediante la adquisición sucesiva de pequeñas unidades cognoscitivas que se van añadiendo unas a otras; no es tanto la adición de elementos nuevos lo que desarrolla la competencia lingüística del alumno, como la integración de los elementos nuevos a los ya adquiridos. De aquí la importancia de presentar agrupados aquellos elementos que están relacionados entre sí, con el fin de proporcionar al alumno el conjunto de los componentes que necesita para inducir por sí mismo las reglas que irán determinando su competencia lingüística.

El método de presentación de la materia gramatical en la mayoría de los manuales utilizados por los árabes en la enseñanza de su gramática presenta serias lagunas en este terreno. Baste recordar la serie de libros oficiales que, con el título *qawā'id al-luġa al-'arabiyya*, continúan hoy día circulando en las escuelas de muchos países árabes. En ellos se echa de menos esa agrupación de los elementos relacionados entre sí, apareciendo, normalmente, un mismo tema disperso en numerosos capítulos y bajo diversos epígrafes ²⁶, lo cual va en detrimento de esa lógica progresión que debe estar presente en el aprendizaje de cualquier lengua ²⁷. No falta, sin embargo, algún intento de cambiar la metodología antigua por otra que contemple la mencionada progresión en la enseñanza, sin perder de vista, por otro lado, las características propias de la lengua árabe. Fu'ād al-Bahī l-Sayyid pro-

²⁵ Véase Frédéric François, *L'enseignement et la diversité des grammaires*, Paris, 1974, p. 218.

²⁶ Uno de los ejemplos más elocuentes en este aspecto es el capítulo de la *iḍāfa*.

²⁷ Sāṭi' al-Ḥuṣri hace una dura crítica en este sentido a los libros escolares de gramática (véase su *al-Luġa wa-l-adab wa-'alāqatu-humū bi-l-qawmiyya*, Beirut, 1966, pp. 84-89).

ponía, por los años setenta, un método "integral" nuevo a aplicar en la enseñanza de la lengua árabe ²⁸, según el cual dicha enseñanza se realizaría por etapas o fases progresivas, en cada una de las cuales, a su vez, la lengua se presentará como una unidad orgánica en la que se integran sus partes. Pensado para los primeros niveles de la enseñanza, el método comprende siete fases: 1. de preparación para adquirir habilidad en la escritura, 2. los nombres concretos y las frases nominales, 3. los verbos y las oraciones verbales, 4. las preposiciones y las oraciones nominales y verbales, 5. la reflexión lingüística y la práctica de la expresión, 6. las reglas gramaticales y el *i'rāb* y 7. las letras del alfabeto y sus distintas formas.

Hay que aludir, por otra parte, a los programas, éstos han de ser coherentes de acuerdo con la estructura global de la lengua y con las capacidades de los alumnos. En ellos el material se debe organizar y presentar en una secuencia de etapas cuidadosamente diseñada, de modo que cada etapa quede facilitada, lo más posible, por los conocimientos adquiridos en las etapas anteriores. Así la gramática escolar aparecerá como la presentación total de la lengua, en la que se ofrecen al alumno todos los elementos de la descripción lingüística.

Finalmente, no hay que olvidar, aparte de los programas, el papel del enseñante en la adquisición de la práctica lingüística. Su labor debe encaminarse a propiciar la reflexión teórica sobre la lengua, por un lado, y a favorecer la práctica de la comunicación, mediante la realización de ejercicios sistemáticos, por otro.

Aportaciones de otras ciencias

En la enseñanza de la lengua intervienen, aparte de la lingüística, otras variables; entre ellas ocupa un importante lugar la teoría del aprendizaje, pues sólo partiendo de las condiciones y objetivos del aprendizaje, se podrá conceder a la lingüística su justo papel entre las disciplinas que afectan a la enseñanza de la lengua y se podrá orientar

²⁸ Fu'ād Al-Bahī l-Sayyid, "al-Tarīqa al-takāmuliyya li-ta'lim al-luga al-'arabiyya", RAAC, 32 (1973), pp. 81-95.

hacia problemas que interesan a los pedagogos y que con frecuencia han sido descuidados²⁹, lo cual constituiría un paso importante en el logro de la coordinación entre lingüística y pedagogía a que antes se ha aludido. Aquí tiene un importante cometido la lingüística aplicada³⁰, uno de cuyos problemas esenciales es aclarar las interrelaciones e implicaciones entre teoría y descripción lingüística y enseñanza. A ella corresponde proporcionar los medios para que se cumplan los objetivos de la gramática pedagógica —distintos, como hemos dicho, a los de la gramática científica— y aportar los instrumentos que sirvan de base a la planificación de la adquisición de la lengua, así como los datos de la competencia lingüística del alumno y el soporte teórico y metodológico para la obtención y evaluación de los conocimientos adquiridos a lo largo del proceso de la enseñanza.

Dentro de la lingüística aplicada se agrupan diversas disciplinas relacionadas cuyas implicaciones pedagógicas han de ser tenidas en cuenta. Existen, en efecto, en la enseñanza de la gramática otros aspectos —aparte de la descripción de la materia lingüística— que sugieren la necesidad de definir los objetivos de dicha enseñanza en función de determinadas condiciones y exigencias de la sociedad. Puesto que la lengua es una institución social con sus caracteres propios, hay que partir del estudio de las situaciones lingüísticas en una sociedad dada; sólo tras el análisis de dichas situaciones se estará en condiciones de definir los objetivos de la enseñanza de la lengua y el contenido de las clases de gramática.

Por otra parte, en el conjunto de lo que constituye la descripción de una lengua, hay elementos cuya elección no viene dada por el análisis del objeto mismo (la lengua), sino por la imagen que de ellos se forman aquellos a quienes va dirigida su enseñanza³¹. Esto hace que, dentro de la metodología general de esta enseñanza, se den, aparte de

²⁹ Véase E. Roulet, *ob. cit.*, p. 97.

³⁰ Si bien es verdad que el término se aplicaba en un principio a la enseñanza de lenguas extranjeras, actualmente la lingüística aplicada se dedica también a la lengua materna, siendo sus principios perfectamente aplicables a la enseñanza de la misma y, en general, a cualquier nivel o registro de lengua que sea objeto de enseñanza.

³¹ Es la adaptación de esa imagen a la realidad lo que ha hecho ver que la gramática no era un fin en sí misma. Véase F. François, *ob. cit.*, p. 192.

lo estrictamente pedagógico, otros aspectos a tener en cuenta. Se trata, en su mayoría, de aspectos pertenecientes a otras disciplinas que, si bien no son propiamente lingüísticas, guardan una estrecha relación con la lingüística. Así, la importancia del entorno y de la experiencia sociolingüística es competencia de la sociología, el reflejo del proceso evolutivo en la adquisición de la lengua tiene mucho que ver con una teoría del aprendizaje, y la atención al ritmo personal del alumno es competencia de la psicología. No se puede, por consiguiente, desatender la contribución de estas ciencias a la solución de los problemas planteados por la enseñanza de la lengua en tanto que instrumento de comunicación; siendo preciso tratar de establecer una conexión entre la teoría y la práctica que ésta pueda inspirar.

La sociolingüística nos muestra la relación de cada lengua con su respectiva sociedad y proporciona el establecimiento de principios generales de investigación, delimitando el alcance de fenómenos como la importancia de un determinado nivel de lengua con respecto a otros niveles (caso de la *fushà* en la sociedad árabe actual) o las influencias del nacionalismo en la lengua. Esto tiene lógicamente repercusiones en la enseñanza, la cual ha de apoyarse en la competencia del alumno sobre la lengua para desarrollarla y analizarla; si admitimos que la competencia lingüística se desarrolla a partir de la necesidad de comunicación, y dicha necesidad viene determinada por los intereses y experiencias del educando, en tanto que miembro de una sociedad concreta, una de las principales implicaciones didácticas es que los ejercicios de dominio y reflexión gramaticales deben confeccionarse sobre temas y contenidos que sean del interés y experiencia del alumno; de este modo la lengua que se maneja y observa en clase no será algo extraño y lejano a la propia vida del alumno; así, además, la reflexión sobre la lengua resultará más útil y, al mismo tiempo, la programación gramatical será más rentable desde el punto de vista social³². Esto, aplicado a la lengua árabe, significa que los textos de ejemplos y ejercicios prácticos deben extraerse de situaciones lingüísticas reales, como obras literarias modernas, prensa, etc., y no exclusivamente de la poesía antigua y el Corán, como ha venido siendo

³² Véase S. Fernández, ob. cit., p. 56.

habitual en la mayoría de los manuales de gramática utilizados en las escuelas ³³. Es cierto, no obstante, que se tiende cada vez más a “procurar que la enseñanza de las reglas gramaticales se lleve a cabo empleando expresiones y temas vivos que interesen a los alumnos, y no utilizando ejemplos artificiales creados para tal fin” ³⁴. En general, los árabes son conscientes de la función social de la lengua y sus implicaciones pedagógicas, se reconoce la influencia de determinados medios sociales, como el familiar o el escolar, en la adquisición de la lengua ³⁵, sin embargo, se echa de menos una aplicación práctica que se refleje en los programas y metodología de la enseñanza.

En cuanto a la psicolingüística, nos proporciona información sobre la conexión que existe entre la lengua y el pensamiento de los hablantes a quienes va dirigida la enseñanza de esa lengua. Para ello, aparte de basarse en una teoría o descripción de la lengua, ha de atender especialmente al examen de los mecanismos psicológicos del individuo al adquirir y utilizar la lengua. Aquí las implicaciones didácticas pasan igualmente por el reconocimiento de la idea de que la lengua se adquiere por una necesidad de comunicación y, al mismo tiempo, requiere un proceso dinámico y creativo íntimamente relacionado con la evolución psíquica del individuo. Como consecuencia, se da la necesidad de fomentar la comunicación y de procurar suministrar contextos lingüísticos que estimulen la creatividad y la capacidad del desarrollo lingüístico en el educando. Ello supone el empleo en clase de gramática de unas técnicas de motivación adecuadas y, por otra parte, requiere tener en cuenta el ritmo evolutivo del alumno a la hora de programar la materia gramatical, buscar el momento evolutivo ade-

³³ Ello demuestra cómo en muchos aspectos se sigue enseñando la gramática según las pautas establecidas por los gramáticos antiguos, quienes tomaron la mayoría de los modelos de la poesía antigua y del Corán. Sobre el papel de la poesía en el establecimiento de la gramática árabe y sus consecuencias, puede verse M. Šawqī Amin, “Qawl fi l-naḥw”, *RAAC*, 35 (1975), pp. 62-70.

³⁴ Es uno de los acuerdos adoptados por el I.º Congreso Cultural de la Liga Árabe, celebrado en 1947, donde se trató de la necesidad de facilitar a los alumnos la gramática árabe (véase *Taysir ta’lim al-luġa al-‘arabiyya*, p. 121).

³⁵ Véase, por ejemplo, ‘Abd al-‘Aziz Al-Bassām “Ba’d ŷawānib tarbawiyya wa-ṭaqāfiyya fi taysir ta’allum al-‘arabiyya”, en *Taysir ta’lim al-luġa al-‘arabiyya*, pp. 87-90, o “al-‘Arabiyya bayna al-bayt wa-l-madrasa”, *id.*, pp. 32-35.

cuado para cada fase de la adquisición y atender, en la progresión del trabajo gramatical, a los procesos de adquisición y madurez del alumno, aspectos todos que tradicionalmente no han sido muy tenidos en cuenta en la enseñanza del árabe y su gramática ³⁶.

Resumiendo, en la planificación de la enseñanza gramatical intervienen también factores que son externos a la lingüística y a la propia gramática como disciplinas teóricas. Es aquí donde desempeñan un importante papel ciencias como la psicología y la pedagogía, cuyas aportaciones resultan decisivas en aspectos como la programación del contenido —que deberá observar las características del alumno—, la delimitación de los objetivos de cada curso —para lo cual es asimismo imprescindible considerar el nivel y desarrollo cognoscitivo de los alumnos—, o la búsqueda de los procesos internos que tienen lugar en el acto del aprendizaje, atendiendo a las condiciones externas que puedan influir en estos procesos. Estas aportaciones, de carácter psicopedagógico, son fundamentales y deberán ser tenidas en cuenta si se quiere obtener una planificación y unos resultados mínimamente satisfactorios en las clases de gramática.

Siglas y abreviaturas utilizadas

Proceedings... of the Ninth Congress of the Union Europeene of the Arabisants and Islamisants. Amsterdan, Brill-Leiden, 1981.

RAAC Revista de la Academia de la Lengua Arabe de El Cairo.

RAAD Revista de la Academia Arabe de Damasco.

³⁶ Existe actualmente alguna excepción; tal es el método propuesto por Fu'ád Bahí l-Sayyid (véase RAAC, 32 (1973), pp. 81-95), cuya concepción se basa en la aplicación, a la práctica de la enseñanza y aprendizaje de la lengua, de estos principios psicológicos. En él se da especial importancia a la enseñanza personalizada, atendiendo al ritmo y capacidad personal del alumno, lo cual presupone una estrecha relación entre docente y discente, así como la aplicación de técnicas de motivación.