

DE LAS GRAMÁTICAS FUNCIONALES A LA "PERFORMANCE GRAMMAR" 1

RENZO TITONE
Universidad de Roma

Traducido por Rosanna Soriani
Universidad de Chile - Santiago

0. El concepto de funcionalidad aplicado a la 'gramática' responde fundamentalmente a dos significados que, de manera distinta, se aplican al trabajo teórico de la lingüística y a las aplicaciones metodológicas de la enseñanza de la gramática.

0.1. Si bien conectados por sistemas de relaciones implícitas, los dos conceptos de función intralingüística y de función extralingüística se distinguen fácilmente por su distinta orientación en relación con el acto lingüístico: el primero remite a las relaciones de dependencia dentro del contexto lingüístico mismo; de aquí que se pueda hablar, por ejemplo, de funciones sintácticas y de elementos o unidades funcionales; el segundo hace referencia, en cambio, a las relaciones que el enunciado o el discurso puedan tener, y de hecho tienen, con el contexto situacional.

0.2. La atención a las funciones de cada uno de los elementos lingüísticos, pero también a las funciones de la actividad lingüística en general, en sus variados aspectos, está presente, de manera característica, en las formulaciones de la lingüística funcional, desde los praguenses a Jakobson, Martinet y Halliday, mientras en Jespersen el concepto de 'gramática funcional' está estrechamente ligado a un concepto de gramática que se apoya en las funciones de las palabras (Jespersen, 1922, 1924, 1933). Una gramática funcio-

1 Traducido con la autorización del autor. Este trabajo fue publicado originalmente en SLI (Società di Linguistica Italiana) 13-I (1979).

nal, en el plano teórico o también descriptivo, puede por lo tanto derivar de una perspectiva única o doble, según opere sobre la base del análisis de las funciones intralingüísticas y/o extralingüísticas.

0.3. No de otra manera se puede aplicar la característica de 'funcional' a una gramática didáctica, en la cual la presentación de los hechos gramaticales puede ser efectuada, con el fin de la comprensión y del aprendizaje, aclarando los mecanismos funcionales intralingüísticos y explicitando las relaciones de los fenómenos gramaticales, refiriéndolos a las situaciones de los hechos de comunicación verbal. Pero, es necesario recalcarlo, con un énfasis mayor y más articulado en las funciones de naturaleza extrínseca. Esto significa que una gramática didáctica, vista como conducta de aprendizaje, se apoya especialmente en los aspectos pragmáticos de los signos, ya sea en el sentido de explicar la expresión verbal remitiéndola a las determinantes situacionales, o bien en el sentido de conmensurar el objeto de enseñanza (mecanismos gramaticales) y el estado de desarrollo cognitivo y lingüístico del alumno.

En conclusión, por lo que se infiere de la historia de las gramáticas didácticas funcionales (e.g., Gleason, 1965), el acento en la interpretación y la realización del carácter de funcionalidad oscila entre la perspectiva intralingüística y la extralingüística, pero indiscutiblemente siempre con gran predominio de la visión pragmática.

Es necesario todavía agregar, como conclusión a esta premisa, que la idea de

una 'gramática funcional' ha sido propuesta, discutida y realizada tanto en el ámbito de la enseñanza de la primera lengua (L¹) como en el de la segunda lengua (L²), aunque con connotaciones obviamente distintas, por lo que será necesario distinguir los dos sectores del análisis.

1. LA GRAMÁTICA FUNCIONAL EN L¹

En el ámbito de la enseñanza escolar de la primera lengua, la denominación de *gramática funcional* aparece, quizás por primera vez, a los años '20 en Estados Unidos. La investigación didáctica, promovida por la escuela experimental de McCall, muestra argumentos irrefutables de la inutilidad de la enseñanza de nociones gramaticales para los fines del mejoramiento en el uso lingüístico de los estudiantes, sean de nivel primario o secundario. El repudio de la vieja gramática no significa, sin embargo, el repudio de la enseñanza gramatical *tout court* (v. Titone, 1963). Se recurre, por lo tanto, a un tipo de gramática que sea más 'útil' (vale decir, funcional) para el desarrollo lingüístico del aprendiente. El perfil de una gramática funcional, no obstante, ha experimentado significativas modificaciones en el curso de la experiencia de los docentes interesados y de los autores de manuales.

1.1. *Gramática de los errores.* Una premisa común al comienzo del movimiento de reforma consistió en poner, como objetivo de la gramática, la prevención y la eliminación de los errores más graves en el uso de la lengua escrita.

Esto llevó a una selección drástica de las reglas realmente importantes y a una reducción de los contenidos por enseñar. De esta manera se concentró la atención didáctica en pocos puntos muy específicos, eliminando la visión general del sistema gramatical y creando una notable fragmentación en el programa de enseñanza. Estos defectos fueron fuertemente criticados de inmediato por los gramáticos profesionales, y con justicia, si nos referimos a la enseñanza a nivel secundario superior, como señala Gleason (1965, p. 15).

1.2. *Gramática del uso.* La lista de errores que debía constituir el punto de par-

tida para la gramática precedente estaba basada o en normas históricamente discutibles o en el empirismo intuitivo de los profesores. Era necesario revisar críticamente el sistema de reglas, con referencia a las cuales se juzgaban los errores. La difusión, en la pedagogía experimental, de los métodos de encuesta y de las técnicas estadísticas influyó también en este campo, conduciendo a establecer nuevas normas gramaticales basadas en investigaciones estadísticas. El movimiento funcional, denominado en el comienzo de los años '30 en Estados Unidos *usage movement*, tuvo entre sus manifestaciones más típicas los trabajos de Sterling A. Leonard, *Current English Usage*, publicado en 1932, y de Albert H. Mackwardt y Fred Walcott, *Facts about Current English Usage* de 1938. El primer estudio, en particular, estaba basado en el análisis estadístico de los juicios clasificatorios proporcionados por 229 jueces (lingüistas, docentes, autores, editores) de 230 expresiones, clasificables en formalmente correctas, correctas pero informales, y científicas o técnicas y, finalmente, populares e incorrectas (categorías obviamente muy discutibles a la luz de la moderna sociolingüística). Está de más decir que los juicios formulados por los expertos disientían fuertemente de las reglas de los libros de texto. Los estudios de este tipo se multiplicaron rápidamente, como es sabido, y fueron el preludio de un estudio, ahora clásico, del estructuralista Fries (*American English Grammar*, 1940), que renovó completamente el contenido de las gramáticas escolares sobre la base de la frecuencia del uso y de la metodología estructuralista. El estudio de Fries tenía también el mérito de superar el atomismo y la asistematicidad de las gramáticas precedentes, basadas en los errores comunes, como en los hechos de uso, ofreciendo un nuevo tipo de sistematización general.

1.3. *Gramática de la nueva lingüística.* Con Fries se inició la aplicación de los datos de la nueva lingüística a la enseñanza de la gramática en las escuelas, la cual, del estructuralismo taxonómico de extracción bloomfieldiana, pasó después al generativismo de reciente afirmación. Baste pensar sólo, por una parte, en el siguiente tratado de Fries, *The Structure of Eng-*

lish, *An Introduction to the Construction of English Sentences*, de 1952, y, por otra, en el texto de Paul Roberts, *English Sentences*, de 1962, en el cual se vierte al menos parte del primer modelo de Chomsky. Los conceptos estructuralistas y, en estos últimos años, los generativistas, han entrado en cierto grado en la mentalidad de los docentes norteamericanos, ya que una encuesta de 1960 (Alva, 1960) constata que el 4% de los profesores de lengua, de California, utilizaban algunos elementos de la lingüística estructural en su enseñanza. Es fácil ver en este momento que la gramática como enseñanza formal, echada por la puerta volvía a entrar por la ventana, aunque con una cara rejuvenecida. De 'funcional', en esta praxis, no quedaba más que un solo elemento: es decir, la consideración de las funciones intralingüísticas, pero no lo que hace de una gramática un conjunto de habilidades enseñables, o sea su funcionalidad pragmática.

1.4. *Gramática educativa y didáctica.* De lo dicho hasta ahora vemos que el concepto de gramática debe ser revisado a la luz de la funcionalidad educativa y didáctica: una gramática, en otras palabras, enseñable, dado el nivel y las necesidades de los estudiantes, y, sobre todo, útil para la formación mental y lingüística. Es necesario decir que las instancias que yo he destacado insistentemente y propuesto ya desde 1961 para la gramática 'implícita' y eventualmente 'funcional' (Titone, 1961/1963), han sido después confirmadas y retomadas por Gleason (1965, espc. pp. 486-494), el cual insiste en una serie de criterios de primordial importancia relativos a la constitución de una gramática genuinamente funcional, que vale la pena reproducir esquemáticamente:

(a) La lengua, y por lo tanto la gramática, debe ser vista en un contexto más amplio:

"No debe ser simplemente una gramática formal, una esmerada —y para los que lo prefieren, satisfactoria— proposición de relaciones puras dentro de las estructuras de los enunciados y los sistemas que los subyacen. Al contrario, ella (la gramática) debe colocar todos estos elementos dentro de un amplio sistema de comunicación y mostrar cómo los lineamientos gramaticales son idóneos para satisfacer un complejo

conjunto de exigencias humanas. La gramática debe ser funcional [en un sentido más amplio que el de Jespersen] no en el sentido simplista de hacer una selección de aquellos puntos que son de directa utilidad, sino en el sentido de subrayar la función conjuntamente con la arquitectura interna de la lengua" (Gleason 1965, pp. 487-488).

(b) En consecuencia:

(1) Las funciones de la lengua pueden ser destacadas solamente en el uso de cursos completos (y no de oraciones o palabras aisladas).

(2) El análisis debe considerar tanto las estructuras como sus relaciones.

(3) Las estructuras deben ser clasificadas partiendo desde las más fundamentales a las periféricas o accesorias.

(4) La gramática debe volver a empalmarse con el contexto social que determina su estructuración y su uso vivo; pero, considerando al mismo tiempo la lengua como proceso histórico, debe tenerse presente la dimensión histórica, la que explica su relatividad y su dinamismo.

(c) La enseñanza de la gramática funcional, en cuanto tal, se caracteriza principalmente por recurrir a los procedimientos inductivos, que presuponen el uso vivo de la lengua de parte del estudiante y, a nivel ínfimo, un previo adiestramiento en el uso mismo (*pregrammar instruction*).

(d) Finalmente, la funcionalidad educativa de la enseñanza gramatical se traduce en la formación del pensamiento crítico tanto respecto a la lengua usada como a las reglas gramaticales mismas. Se trata, en definitiva, de enseñar no esta o aquella gramática sino más bien una actitud mental hacia la lengua como instrumento de expresión-comunicación. (Gleason 1965, pp. 493-494).

La mejor tradición británica concuerda substancialmente con las proposiciones del norteamericano Gleason. Para confirmarlo, es suficiente volver a leer las afirmaciones de Gurrey (1961), en un pequeño volumen entre los más característicos aparecidos en Inglaterra sobre el tema.

El principio, del cual surge toda la reflexión tanto teórica como aplicada de

Gurrey, se resume en la sustanciosa definición de gramática, que consistiría —según él— en la:

“descripción de las formas, estructuras y funciones gramaticales de común ocurrencia en el uso de una lengua y [lo que es particularmente importante] del modo en el cual éstas representan su rol en las variadas situaciones de la vida real, ya que uno de sus principales fines es el de expresar un significado. [Según tal concepto] no puede haber ninguna separación útil entre Forma y Función, entre Estructura y Significado, es decir, separación de Forma, Función gramatical y Estructura, del Contexto (esto es, de una situación significativa)” (Gurrey, 1961, p. 45).

Es el pensamiento de Jespersen (que Gurrey cita a menudo), cuando aquél escribía: “Sound and signification, form and function, are inseparable in the life of language” (*The Philosophy of Grammar*).

En Gran Bretaña, un informe de 1921, redactado por una comisión nacional de investigación sobre la enseñanza de los idiomas, había sancionado oficialmente la introducción en las escuelas de la gramática funcional (*the grammar of function*), suministrando fuertes argumentos a favor; en 1923, el texto de Palser y Lewis, *A New Outline Grammar of Function*, dio al término *función* una amplia popularidad, tanto que —atestigua Gurrey (p. 136)— tal término, dejando a un lado las ambigüedades vinculadas a él, llegó a ser para los profesores de lenguas una especie de punto de referencia y de *shibboleth*.

De nuevo, la idea de funcionalidad presente en la proposición de Gurrey es compleja, abrazando tanto las funciones intralingüísticas como las funciones extralingüísticas, o de alguna manera orientadas hacia la situación comunicativa. Y, dada la inclinación pragmática implícita en tal enfoque, será lógico que el autor recomiende a los profesores el hacer uso de procedimientos heurísticos e inductivos para llevar gradualmente a los alumnos al redescubrimiento de las constantes en los fenómenos lingüísticos y a un concreto conocimiento gramatical.

La huella de la lingüística firthiana en esta visión de la funcionalidad gramatical es del todo evidente. Se cita a Firth para definir el objetivo del estudio lingüístico y gramatical, en particular. Entre otras

citas, las dos siguientes constituyen el apoyo definitivo a los argumentos del autor (Gurrey 1961, p. 144):

“El objetivo del trabajo de aprendizaje lingüístico aquí presentado es ‘el estudio de lo que la gente dice y de lo que escucha y en qué contextos de situación y de experiencia ocurre todo lo anterior’” (J.R. Firth, *Speech*). Debe darse pleno respaldo, dice el autor, a la afirmación de Firth, según la cual: “Las referencias a los constituyentes no-verbales de la situación son esenciales para la completa descripción del contexto verbal”. (J.R. Firth, *A Synopsis of Linguistic Theory*, 1930-55).

El concepto hasta aquí descrito de gramática funcional no aparece esencialmente distinto cuando se lo encuentra, como veremos en seguida, aplicado a la enseñanza de una segunda lengua, sea ésta extranjera o no.

2. LA GRAMÁTICA FUNCIONAL EN L²

Si en la enseñanza de la gramática de la primera lengua ya se tiende a considerar la gramática funcional como un proceso de reflexión posterior al uso de la lengua misma, donde la lengua se supone ya suficientemente dominada en sus mecanismos esenciales, tal ‘posterioridad metodológica’ se convierte en un enérgico *a fortiori* cuando se trata de la enseñanza de una segunda lengua, donde, como es obvio, la lengua no es todavía manejada en ningún grado o, al menos, no lo es en grado suficiente. En este contexto, el principio didáctico generalmente afirmado se desdobra en dos fases: (a) la gramática es aprendida de manera totalmente implícita, es decir, mediante el uso sistemático (ejercitaciones intensivas, de carácter estructural o situacional) de las formas lingüísticas en su forma más concreta, en su función real de base, que es la comunicación; (b) adquirido el dominio, y lo que ha sido llamado empíricamente ‘el sentido de la lengua’ (*Sprachgefühl*), el alumno es llevado a tomar conciencia de las estructuras y de las funciones lingüísticas por vía inductivo-*heurística*. (Titone 1961/63, 1963/64, 1966, 1969/70).

2.1. El enfoque funcional está presente en las más conspicuas formulaciones de la didáctica de las lenguas, especialmente

desde la época del 'movimiento de reforma', que se inicia en la segunda mitad del siglo pasado (Titone, 1968). Los Tres Grandes de la moderna didáctica de las lenguas, Sweet, Jespersen y Palmer son los precursores de tal orientación.

Según Sweet (1899, 1964), la gramática representa un instrumento avanzado de interpretación de textos y debe ser adquirida inductivamente, después de la asimilación efectiva de la lengua en sus estructuras (*patterns*) de base.

Para Jespersen (1924), la gramática es posterior a la asimilación de la lengua viva, obtenida mediante ejercicios suficientemente motivados, y será redescubierta activamente por el que aprende, a través de la inducción, a partir de una variedad de hechos típicos (*inventional grammar*).

Palmer, finalmente, (1917, 1921) insiste en la necesidad, en especial al comienzo del aprendizaje, de asimilar inconscientemente, a través de la imitación y el ejercicio, unidades significativas de lengua (*integral units*), antes de derivar las reglas de la lengua por inferencia.

Los métodos modernos, que se denominan generalmente 'métodos funcionales' (Titone, 1968), han heredado el concepto de la secundariedad y —si excluimos los primeros 'métodos directos', llamados ortodoxos— de la funcionalidad de la enseñanza gramatical. Último, pero no totalmente nuevo, el enfoque llamado por algún glotodidacta británico *notional-functional syllabus* (Wilkins, 1972; Wilkins; Levine, s.d.), es decir, acercamiento al aprendizaje de la lengua extranjera basado en la 'evidenciación' de una serie de categorías de funciones y de modalidades comunicativas, especificadas por las principales situaciones de comunicación. En este último caso, no es más la gramática, en el sentido tradicional, la que constituye el eje y la substancia dominante del programa de estudio, sino más bien las estructuras funcionales de la comunicación real. Implícitamente asimilables a esta perspectiva podrían considerarse los métodos fundados en la selección de las estructuras del léxico y de la gramática en función de su frecuencia y disponibilidad, como los variados cursos derivados del *Français Fondamental*, para el francés, o de las listas de frecuencia de M. West, para el inglés.

Conviene precisar aquí el concepto de 'funcionalidad' con referencia a las gramáticas para segundas lenguas.

2.2. *Was ist funktional?* — Es el título de un artículo de Münch (1951), autor además de otros dos estudios acerca del concepto de gramática funcional (1951a, 1952). El término *funcional*, según Münch, significaría una relación recíproca entre contenido y forma *die wechselseitige Bezogenheit von Inhalt und Form* (1951, p. 449). Así pues, una lengua que nace de la situación comunicativa es una lengua viva y organizada según una red de funciones o de relaciones recíprocas, relaciones más que nada entre contenido y forma. En el fondo, es el mismo concepto expresado por Gurrey (1961, pp. 136 ss.).

Bohlen (1963, pp. 82 ss.) acepta, especialmente de Münch, la idea de una gramática funcional del concepto, la cual, dejando de lado las tradicionales clasificaciones formales, parte de la estructura de los procedimientos conceptuales que encuentran en el símbolo lingüístico y en el *pattern* su forma expresiva idónea. El profesor trata de que sus alumnos expresen, tal como lo haría un francés (o un inglés), la aprobación, el rechazo, la alegría, el estupor, la preocupación, la duda, la convicción, la orden o el deseo, etc., mediante elementos lingüísticos idóneos y frecuentes. Según Bohlen —a quien no se puede en verdad contradecir— una consideración tal es, sin más, un progreso tanto en cuanto al aspecto de la comprensión de la dinámica lingüística como para los fines didácticos.¹

Un concepto más sutil de funcionalidad, sin embargo, se encuentra en las instancias didácticas que consideran el estudio gramatical como un medio de estar consciente de aquello que está ya adquirido y contenido en un efectivo 'sentido de la lengua' (*Sprachgefühl*). De este com-

¹ "In solchen Funktionen —statt grammatischer Kategorien— die fremde Sprache sehen zu lehren, ist ein Fortschritt. Die Schule wird gut daran tun, sich die Frage vorzulegen, wie weit sie sich dieser Anschauung (...) anpassen kann und welche Verbindungslinien zur systematischen Sprachlehre für notwendig gehalten werden. Die Stellung der Grammatik wird dadurch nicht erschüttert, ihre Formulierung aber wesentlich beeinflusst werden können." (Bohlen 1963, p. 84).

plejo y en parte misterioso estado psicolingüístico, comúnmente llamado *sentido de la lengua*, han discutido y dado definiciones, no del todo opuestas, Kainz (1956) Bohlen (1963), Belyayev (1963), Titone (1966, 1969/70).² Más allá de toda discusión, el 'sentido de la lengua' implica la posesión intuitiva de las reglas operativas fundamentales de una lengua, esto es, de las reglas de un comportamiento lingüístico específico. Por tanto, se puede decir que una gramática es funcional, aun cuando tienda a explicitar las reglas que forman parte del sentido lingüístico, y ello necesariamente por vía inductiva o, más sencillamente, observacional. Así se explica el hecho de que, allí donde el método glotodidáctico contemple como objetivo primario la adquisición a nivel de automatismo de las estructuras gramaticales de manera viva y operante, se insista posteriormente, a nivel intermedio o avanzado de instrucción, en la oportunidad de utilizar los procedimientos inductivos para el logro de la conciencia gramatical. (Bohlen 1963, pp. 79, 80; Closset s.d., p. 124; Titone, 1966, cap. 18; Titone 1963).³

Queda en claro, por lo tanto, que la llamada gramática funcional aparece como una gramática típicamente *psicológica*, una gramática que, bajo el perfil didáctico, apunta a aclarar el efectivo

² Para Belyayev, el "sentimiento lingüístico" es una especie de sentimiento intelectual que tiene como objeto toda una serie de relaciones y de nexos, pero también sostenido por lo que podría llamarse una refracción sensorial de la lengua (Belyayev 1963, pp. 81 ss.). Para Kainz, se trata de la "Fähigkeit, innerhalb vertrauter Sprachbestände auf Grund des gedächtnismässig beherrschten Materials geläufig und sicher Analogiebildungen zu produzieren" (Kainz, 1956, p. 332). Según Titone, el sentimiento lingüístico "sería reducible a una conciencia inmediata (intuitiva), antecedente de la dirección organizativo-secuencial del mensaje lingüístico, presente tanto en la fase de la codificación como en la de la decodificación" (Titone 1966, p. 368; en *La psicolinguística oggi*, Roma, 1964, cap. VI y Titone 1971, cap. 8).

³ Bohlen acentúa la utilidad de la observación directa de los fenómenos lingüísticos (*Beobachtung der Spracherscheinung*), y por esto "die Aneignung der Sprache im Wege unbewusster Nachahmung ist also eine unentbehrliche Vorstufe der Induktion" (Bohlen 1963, pp. 79-80). Igual acento ha sido puesto por F. Closset en el método inductivo, partiendo del estudio de oraciones-tipo. (F. Closset, *Didactique des langues vivantes*, Bruselas, s.d., p. 124).

funcionamiento de las estructuras en el acto lingüístico o, mejor aún, en el acto de la *comunicación verbal* como comportamiento interaccional (Titone, 1969/70; 1971). ¿Se puede así, de alguna manera, conectar lo anterior con la llamada *performance grammar* de Carroll?

3. LA 'PERFORMANCE GRAMMAR'

En un intento por dejar de lado las dificultades no superadas de las 'gramáticas de competencia', y recogiendo algunos puntos de los análisis y de las sugerencias de Kuno (1972), Rommetveit (1968) y Schlesinger (1971), John B. Carroll (1974) propone la construcción de una *performance grammar*, esto es, de "una gramática que consiste en un conjunto de reglas que aparentemente rigen el comportamiento verbal efectivo de los usuarios de una lengua determinada", en el ámbito, justamente, de un dominio del comportamiento lingüístico integrado en un sistema lingüístico (p. 29). La tentativa de Carroll consiste precisamente en la formulación de un conjunto de reglas que, de hecho, pueden generar el *output* verbal, pero que no presentan sino una mínima semejanza con las reglas de una gramática transformacional. Las reglas PG (*Performance Grammar*) son principalmente del tipo de las que se pueden hallar en una gramática de estados finitos, orientadas a especificar las condiciones en las cuales las emisiones verbales pasan de un estado a otro. Todavía más, las reglas PG se refieren a supuestos estados cognitivos y a las emisiones patentes que emanan de tales estados: en otras palabras, la PG entrega una directa descripción del comportamiento verbal.

3.1. *Fundamentación de la P.G.* Una PG contiene dos componentes básicos: (1) el componente 'intencional' y (2) el componente 'codificacional', partiendo del supuesto que la actuación verbal implica, ante todo, una intención de parte del emisor y, en segundo lugar, el uso de un código. Por lo tanto, el componente 'intencional' de una gramática de actuación especifica la naturaleza de las 'intenciones' que son codificadas en las emisiones verbales, en tanto que el componente 'codifi-

cacional' especifica las reglas mediante las cuales tales intenciones son codificadas conforme a las convenciones lingüísticas.

La PG, puntualiza Carroll (p. 30), ha sido construida, antes que nada, para explicar la producción lingüística; hasta ahora no ha podido, sin embargo, determinar en qué medida puede explicar también la comprensión.

La primera tarea de la PG es la de determinar la naturaleza de las 'intenciones' que pueden ser codificadas lingüísticamente, partiendo del supuesto que, en el caso de cualquier acto de expresión, tales intenciones consisten en un conjunto de elementos contenidos en lo que, extrapolando un término de Schlesinger (1971), se puede llamar *intentional-marker* (marcador de la intención: *I-marker*.) Se trata de estados cognitivos, no directamente observables pero susceptibles de ser integrados en diferentes tipos de hipótesis, según los casos, como variables participantes esenciales para la explicación satisfactoria del comportamiento verbal.

Tarea más ardua es la especificación del componente de codificación. Esto implica el descubrimiento y la verificación de las reglas que efectivamente gobiernan el comportamiento verbal. Puede considerarse que tales reglas representan lo que el hablante ha aprendido en el curso de la adquisición de un sistema lingüístico, en virtud de lo cual puede producir enunciados que son gramaticales en relación con dicho sistema lingüístico.

Es obvio que la PG será el resultado no sólo de un análisis lingüístico, sino —más aún— de una investigación psicolingüística, puesto que, frente a la tarea de determinar la funcionalidad de las reglas de la PG, el psicolingüista debe llegar a manipular experimentalmente los elementos y las variables presentes en los *I-markers*, esto es, el modo en el cual los factores situacionales, cognitivos y contextuales pueden predeterminar cada uno de los elementos de un *I-marker*.

Carroll propone un fragmento de PG ofreciendo un análisis de un subconjunto de tipos de oraciones en inglés, de oraciones independientes declarativas o interro-

gativas que comprenden dos sintagmas nominales y un verbo transitivo, en el cual uno de los sintagmas nominales representa el sujeto lógico del verbo y, el otro, su objeto lógico.

3.1.1. En el desarrollo de tal gramática, el primer paso consistió en la especificación de todos los tipos de oración que la gramática pretendía explicar, lo que llevó a identificar las variables básicas del *I-marker* (I-m) de las cuales debía depender la gramática. Se tomó en consideración, por tanto, variaciones encontradas en el discurso normal, incluyendo variaciones pertinentes al acento y a la entonación. Se obtuvo un *corpus* de 360 tipos de oraciones.

Limitémonos a algunas ejemplificaciones.

(a) Elementos del componente intencional:

Se postulan tres elementos básicos del CI, simbolizados, para los efectos de computación, con las siglas: DSB (*deep subject*) = un sintagma nominal que representa el agente lógico o el iniciador de la acción indicada por el verbo transitivo; DVB (*deep verb*) = un verbo transitivo seguido por el objeto; DOB (*deep object*) = un sintagma nominal que representa el objeto lógico o el receptor de la acción indicada por el lexema verbal.

A estos elementos se agregan algunas variables:

(b) Variables fundamentales del I-m:

THM (*Theme*) = por ejemplo, la forma pasiva o activa referida al DSB o al DOB; MDE (*Mode*) = el declarativo (DEC) e interrogativo (INT);

QRY (*Query*) = que no hay que identificar con el modo interrogativo, atañe a la incertidumbre de un conocimiento en relación con un elemento de la oración, e interacciona con THM para controlar, al menos en parte, MDE. El caso extremo —irrealizable— de la presencia de QRY en todos los elementos de la oración sería: *What did who do to whom?* o también *What was done to whom by whom?*

PCN (abreviación mnemónica para Positive/Challenge/Negative) = afirmación, negación e interrogación, por así decir, iniciadora o interlocutoria (como en el ejemplo: *Ma non l'ha forse voluto lui?*).

EMP (*Emphasis*) = intensidad entonativa que destaca uno de los elementos de la oración;

ECH (*Echo*) = una especie de coda enunciativa pospuesta a una oración con el fin de confirmar, o de obtener confirmación, acerca del contenido aseverado, variable expresada tanto por uno como por otro de los hablantes (ej. *She was chosen by him*: :ECH = *She was what by him?*; o también *Did you choose me?*: :ECH = *Did I choose you?*).

3.1.2. A su vez, el componente 'codificacional' consistiría esencialmente en una serie de reglas de la actuación que representan lo que el hablante ha llegado a dominar en la capacidad de hablar, es decir, en la capacidad de transformar los contenidos de cualquier *I-marker* en *output* verbal, de modo tal que satisfaga las convenciones del sistema lingüístico usado. Se trataría, básicamente, de un sistema de reglas formales que podría identificarse, por ejemplo, con el de una gramática transformacional, sin recurrir a un sistema separado.

Según las premisas del modelo de Carroll, la producción de una oración sería esencialmente un proceso de 'izquierda-derecha', esto es, una serie de respuestas tanto (a) a las particulares condiciones existentes en el *I-marker*, como (b) a los elementos de la oración ya formados en cualquier estadio de la producción de la oración. La estructura de tal sistema de reglas puede vaciarse a un programa de computación, y de hecho, tal programa ya ha sido escrito y verificado. Considerando que el programa implica un alto grado de combinatoriedad, se puede decir que la PG propuesta por Carroll ofrece características de 'creatividad': serviría para explicar una buena parte de las oraciones inglesas que pueden expresarse oralmente o por escrito.

No se debería ver, por lo tanto, en tal posibilidad de programación —observa apologeticamente Carroll— una táctica puramente mecánica. Por el contrario, se ha tratado de formular el programa de tal

manera que refleje aquellas reglas que se podrían razonablemente postular como operantes en la generación de oraciones de parte de hablantes humanos en condiciones reales de vida.

3.2. *Aplicaciones y límites de la PG.* La investigación de Carroll continúa. Aplicaciones del modelo a otros ámbitos de la lengua inglesa y a otras lenguas son posibles y recomendables.

Según Carroll, se pueden proponer las siguientes aplicaciones: (a) al estudio del desarrollo de la gramática del niño, apuntando a especificar las etapas de adquisición de las reglas de actuación; (b) al estudio del aprendizaje de la gramática de una segunda lengua, de igual manera que al problema de la adquisición de la primera lengua; (c) al análisis de algunos interesantes interrogantes psicolingüísticos, como los siguientes: ¿Existen universales en los contenidos de los *I-marker* vistos en lenguas distintas? ¿Existen universales en las características de los componentes de codificación de las diversas lenguas? ¿Cuáles serían las implicaciones consiguientes para el problema de la relatividad lingüística? ¿Y cuáles serían las implicaciones para el problema de la traducción? ¿En qué grado se pueden enseñar, y de qué modo, las reglas de la PG? ¿Pueden ellas ser consideradas como formulaciones de 'hábitos' lingüísticos, y, en caso afirmativo, cuáles son sus propiedades de comportamiento?

En resumen, mi conclusión es que por muy atrayente que pueda parecer la propuesta de Carroll con respecto a la utilidad de estudiar la naturaleza de una gramática de la actuación, el modelo del autor parece pecar todavía notoriamente de conductismo, en tanto concibe la regla como una forma de 'respuesta operante' de tipo discriminativo, ignorando las significativas contribuciones que al concepto de regla han hecho las teorías cognitivistas. Es, por tanto, o t r o concepto de 'comportamiento' que debemos buscar, si queremos volver a dar al lenguaje humano su verdadera dimensión.

BIBLIOGRAFIA

- ALVA 1960. C. Alva, *Structural grammar in California High Schools*. "English Journal" 49 (1960).
- BELYAYEV, B.V. 1963. *The psychology of teaching foreign languages*, trad. del ruso, Oxford 1963.
- BOHLEN, 1963. A. Bohlen, *Methodik des neu-sprachlichen Unterrichts*, Heidelberg 1963.⁴
- CARROL, J.B. 1974. *Towards a performance grammar of core sentences in spoken and written English*, "International Review of Applied Linguistics" (Special Issue on the occasion of Bertil Malmberg's 60th birthday) 1974, pp. 29-49.
- FRIES, C.C. 1940. *American English Grammar*, Nueva York, 1940.
- 1952. *The Structure of English: An introduction to the construction of English sentences*, Nueva York, 1952.
- GLEASON, H.A. 1965. *Linguistics and English Grammar*, Nueva York, 1965.
- GURREY, P. 1961. *Teaching English Grammar*, Londres, 1961.
- JESPERSEN, O. 1922. *Language: Its Nature, Development and Origin*, Londres, 1922.
- 1924. *The Philosophy of Grammar*, Londres, 1924.
- 1933. *Essentials of English Grammar*, Nueva York, 1933.
- KAINZ, F. 1956. *Psychologie der Sprache*, vol. IV, Stoccarda, 1956.
- KUNO, S. 1972. *Functional sentence perspective: A case study from Japanese and English*, "Linguistic Inquiry" 3 (1972), pp. 269-320.
- MÜNCH, R. 1951. *Was ist funktional?*, "Unsere Schule" 6 (1951), pp. 449 ss.
- 1951a. *Begriff der funktionalen Lehrweise*, "Bildung und Erziehung", Diciembre 1951.
- 1952. *Die funktionale Vorstellungsgrammatik*, "Neuere Sprachen" (1952), pp. 41 ss.
- PALMER, H.E. 1917. *The scientific study and teaching of languages*, Yonkers-on-Hudson (N.Y.), 1917.
- ROMMETVEIT, R. 1968. *Words, meanings and messages: Theory and Experiments in psycholinguistics*, Nueva York y Oslo, 1968.
- SCHLESINGER, I.M. 1971. *Production of utterances and language acquisition*, in D. I. Slobin (a. c.di), *The ontogenesis of grammar; a theoretical symposium*, Nueva York y Londres, 1971, pp. 63-101.
- SWEET, H. 1899-1964. *The practical study of languages*, Londres, 1899 (reimpreso 1964).
- TITONE, R. 1961. *L'insegnamento delle materie linguistiche e artistiche*, Roma, 1961 (1963).
- 1963. *Grammar learning as induction*, "International Review of Applied Linguistics" 3 (1963), pp. 1-11.
- 1964. *Studies in the psychology of second language learning*. Roma y Zurich, 1964.
- 1966. *Le lingue estere: metodologia e didattica*, Roma y Zurich, 1966.
- 1968. *Teaching foreign languages: An historical sketch*, Washington (D.C.), 1968.
- 1969. *Une perspective psychologique de l'apprentissage de la grammaire*, "Revue roumaine de linguistique" 14 (1969), pp. 531-538.
- 1969-1970. *A psycholinguistic model of grammar learning and foreign language teaching*, "Rassegna Italiana di Linguistica Applicata"
- I (1969) y en R.C. Lugton (a. c.di), *English as a second language: Current issues*, Filadelfia 1970, pp. 41-62.
- 1971. *Psicolinguistica applicata*, Roma, 1971.
- WILKINS, D.A. 1972. *Linguistics in language teaching*, Londres, 1972.