

QUÉ GRAMÁTICA ENSEÑAR, QUÉ GRAMÁTICA APRENDER

REYES LLOPIS-GARCÍA
JUAN MANUEL REAL ESPINOSA
JOSÉ PLÁCIDO RUIZ CAMPILLO



SUMARIO

| | |
|--|---|
| Prólogo del director de la colección | 8 |
|--|---|

I Muchos libros de gramática, una sola gramática

| | |
|---|---|
| 1. Introducción | 9 |
| 2. Cuando la gramática es formal | 11 |
| 2.1. Gramática tradicional | 11 |
| 2.2. Gramática prescriptiva | 13 |
| 2.3. Gramática descriptiva | 14 |
| 3. Cuando la gramática es significativa | 16 |
| 3.1. Gramática discursiva | 17 |
| 3.2. Gramática operativa | 19 |
| 3.3. Gramática cognitiva | 22 |
| 4. Cuando la gramática es didáctica | 24 |
| 4.1. La escora hacia la forma | 24 |
| 4.2. La escora hacia el significado | 26 |
| 4.3. La navegación en zigzag | 27 |
| 5. Cuando la gramática es real | 27 |
| 5.1. ¿Qué parte de la lengua es la gramática? | 27 |
| 5.2. Gramática eres tú | 29 |
| 5.3. La gramática no es digital, es analógica | 31 |
| 6. Actividades de reflexión | Disponibles en www.edinumen.es/eleteca |

II Qué gramática aprender

| | |
|--|----|
| 1. Pensamiento y lenguaje | 35 |
| 1.1. No me digas lo que es la nieve | 35 |
| 1.2. Metáforas de la gramática cotidiana | 37 |
| 1.3. Gramática y perspectiva | 39 |
| 2. Forma y significado | 42 |
| 2.1. El principio de no sinonimia | 43 |
| 2.2. Una lengua no es un puzle | 45 |
| 2.3. Una lengua es un <i>pictionary</i> | 47 |
| 3. Memoria y lógica | 50 |
| 3.1. La gramática es mecánica | 52 |
| 3.2. Lo composicional es lógico | 55 |

| | |
|--|--|
| 3.3. La importancia de llamarse <i>operativo</i> | 57 |
| 4. Teoría y práctica | 60 |
| 4.1. Atención a la forma: descontextualizando | 60 |
| 4.2. La utilidad del <i>mentalés</i> | 63 |
| 4.3. Una imagen vale más que mil reglas | 65 |
| 5. Actividades de reflexión | Disponibles en www.edinumen.es/eleteca |

III Qué gramática enseñar

| | |
|--|-----------|
| 1. Problemas gramaticales de toda la vida | 71 |
| 2. Presente perfecto-indefinido | 74 |
| 2.1. Cuestiones previas: el presente perfecto y el mito peninsular | 74 |
| 2.1.1. Qué entendemos por <i>significado de sistema</i> | 75 |
| 2.1.2. La unidad del español o la gran baza de nuestra lengua | 76 |
| 2.1.3. Algunos datos sobre la extensión del empleo del presente perfecto | 77 |
| 2.2. Los problemas del docente y del alumno | 78 |
| 2.2.1. El mito de los marcadores temporales | 79 |
| 2.3. Una propuesta para enfrentarse al problema | 81 |
| 2.3.1. Las restricciones del concepto de relevancia en términos de actualidad | 82 |
| 2.3.2. Qué motivos nos pueden llevar a acercarnos discursivamente hechos pasados | 83 |
| 2.3.3. Ante la duda, indefinido | 85 |
| 2.3.4. La lengua posee una estructura | 85 |
| 2.4. Por la vía rápida: ficha-resumen | 86 |
| 3. Indicativo-subjuntivo | 88 |
| 3.1. Cuestiones previas: el modo subjuntivo no es universal, pero las nociones subjuntivas sí .. | 88 |
| 3.1.1. Diferentes maneras de decir lo mismo: lo sintético y lo analítico | 89 |
| 3.1.2. Entre el mito y la irrealidad: vías de asalto al fortín del subjuntivo | 91 |
| 3.1.2.1. Primera vía de asalto: el mito de las listas de uso | 91 |
| 3.1.2.2. Segunda vía de asalto: el mito de la irrealidad | 93 |
| 3.1.2.3. Tercera vía de asalto: el mito de las regencias | 94 |
| 3.1.2.3.1. <i>Quid est veritas</i> y el no compromiso con la verdad | 96 |
| 3.1.2.4. Cuarta vía de asalto: el mito de lo funcional | 97 |
| 3.1.2.4.1. Atención exclusiva al significado | 98 |
| 3.1.2.4.2. Exceso de contextualización | 98 |
| 3.1.2.5. Amalgama de elementos de todas las vías de asalto | 102 |
| 3.2. Los problemas del docente y del alumno | 102 |
| 3.2.1. El subjuntivo y el choque de normas | 103 |
| 3.3. Una propuesta para enfrentarse al problema | 104 |
| 3.3.1. La probabilidad | 106 |
| 3.3.2. La quimera del 'probabilímetro' | 108 |
| 3.3.3. La duda y el rechazo | 109 |
| 3.3.4. Aquiles, la tortuga, el perfil y la base | 110 |
| 3.3.5. El deseo | 111 |
| 3.3.6. El llamado imperativo negativo. ¿Una etiqueta rentable? | 112 |
| 3.3.7. Las valoraciones y los comentarios | 114 |
| 3.3.8. Las descripciones | 117 |
| 3.3.9. Las leyendas relativas | 118 |
| 3.3.10. Las concesiones | 119 |

| | |
|---|-----|
| 7.2. Los problemas del docente y del alumno: la definición de la perífrasis | 172 |
| 7.2.1. El caso concreto del verbo <i>ir</i> : la subjetivación | 173 |
| 7.3. Una propuesta para enfrentarse al problema | 174 |
| 7.3.1. La expresión de futuro y la imagen lingüística | 175 |
| 7.3.2. La rentabilidad comunicativa de la perífrasis de aproximación | 176 |
| 7.3.3. Qué pasa con las perífrasis de imperfecto/indefinido + gerundio | 178 |
| 7.4. Por la vía rápida: ficha-resumen | 180 |

8. Actividades de reflexión Disponibles en www.edinumen.es/eleteca

| | |
|------------------------------|-----|
| IV Bibliografía | 183 |
|------------------------------|-----|

Prólogo del director de la colección

Un debate habitual de la enseñanza de lenguas en las últimas cuatro décadas, con clara raigambre en la dialéctica clásica, es el que ha venido oponiendo *forma a significado* en el modo de enfocar la práctica en el aula. La recepción del *comunicativismo* en España no fue ajena al despliegue de argumentos enfrentados entre quienes apostaban con entusiasmo por los planteamientos de los enfoques de aprendizaje naturalistas y los que alertaban sobre el riesgo de relegar los aspectos formales de la corrección gramatical. En medio de este debate los profesores se veían sumergidos en una plétera de «propuestas metodológicas» que fueron adaptando a su manera en el día a día de las clases.

Más recientemente, atemperado el «fervor utópico» de los primeros postulados comunicativos, fuertemente centrados en la oralidad y en el valor intrínseco de la exposición a la lengua como catalizador del aprendizaje, una visión más reposada de los fundamentos del enfoque ha ido dando paso a una reflexión de mayor equilibrio. La corriente de la *atención a la forma*, que sitúa el foco en las posibilidades pedagógicas del análisis y manipulación del material lingüístico en el contexto de los intercambios comunicativos, ha permitido situar el debate en unas coordenadas de mayor entendimiento y, por los resultados que va arrojando la investigación aplicada, más adecuadas a la hora de configurar bases pedagógicas razonablemente útiles para los profesores.

Hay muchos manuales de gramática y de muy distinto tipo. Para la *Biblioteca Edinumen de didáctica* queríamos una propuesta que no fuera simplemente una variante de obras ya bien fundamentadas, sino que, con una visión más novedosa, permitiera abrir ventanas a la reflexión crítica de los profesores, los verdaderos *lingüistas aplicados* en el campo de la enseñanza de lenguas. El trabajo del equipo que ha colaborado en *Qué gramática enseñar, qué gramática aprender* ha respondido con gran acierto a lo que buscábamos. Con un tono divulgativo, pero sin dejar el rigor que debe requerirse en una obra de carácter académico, ha situado la reflexión en términos de equilibrio y sensatez conceptual. Y como aplicación práctica de sus reflexiones ha incorporado una serie de actividades que permite al lector caminar por una vía que no se sale nunca de las dimensiones del aula y que proporciona señales de navegación suficientes para dar respuestas a los problemas prácticos de cualquier profesor de español.

ÁLVARO GARCÍA SANTA-CECILIA

Director de la *Biblioteca Edinumen de Didáctica*

Muchos libros de gramática, una sola gramática

1. Introducción

Desde una perspectiva histórica, el estudio de segundas lenguas es bastante joven, pues el primer interés científico en ellas data de finales del siglo XIX, cuando se produjeron dos fenómenos sociales importantes en Europa. Por un lado, el acceso de las clases burguesas a una educación académica –hasta el momento patrimonio solo de la nobleza y las altas clases sociales– posibilitó el inicio del turismo como lo conocemos hoy en día. Obtener una educación pasaba por conocer otros lugares, otras gentes y otras culturas, por lo que el aprendizaje de lenguas extranjeras (LE¹) comenzó a ser de interés para un número cada vez mayor de personas. Y así comenzaron las migraciones temporales por motivos de educación, placer y/u ocio.

El segundo fenómeno social fue una consecuencia directa de la Revolución Industrial. La expansión empresarial produjo un aumento de las relaciones entre comerciantes de diferentes países, lo que a su vez propició el contacto con lenguas diferentes y la necesidad de aprenderlas para hacer más competitivo el mercado.

Hasta ese momento, el aprendizaje de lenguas extranjeras se limitaba casi al latín y, por tanto, a la traducción de textos. En el caso de otras lenguas, la enseñanza se centraba en la comprensión lectora, pues una buena educación pasaba por el conocimiento de los grandes clásicos de la literatura europea. La metodología empleada en ambos casos era la de gramática-traducción, que se centraba en darles a los alumnos las herramientas gramaticales necesarias para comprender textos en LE y convertir su contenido a la lengua materna (L1).

A medida que la demanda de enseñanza de LE aumentaba, comenzó igualmente el interés académico y filológico por explicar aspectos lingüísticos que antes no habían sido estudiados. La tradición filológica hasta aquel momento se había limitado a observar, catalogar y tratar de explicar el funcionamiento de las lenguas desde la perspectiva de sus hablantes nativos. Por eso, cuando llegó el momento de trabajar con extranjeros, se aplicaron los criterios de descripciones de las L1 también a las LE: se observó la lengua; se clasificaron sus usos, que se dividieron en parcelas lingüísticas para establecer reglas que pudieran aplicarse a todos los componentes de cada parcela, y se asignó la categoría de excepción a todos aquellos usos que por alguna razón no se ajustaban a esas reglas.

¹ Aunque somos conscientes de que en niveles especializados existe una marcada distinción entre lo que una segunda lengua implica y lo que una lengua extranjera incluye, en este libro nos vamos a referir de forma indistinta a ambas, tomando como base el concepto de aprendizaje de una lengua que no es la materna, sin tener en cuenta si este aprendizaje se realiza en un contexto de inmersión o en un país diferente.

A estas alturas del siglo XXI el panorama es muy diferente. La enseñanza de LE es no solo una profesión, sino también un amplísimo campo de estudio e investigación. Somos profesores de español. Tenemos alumnos, enseñamos en diferentes cursos, utilizamos un amplio abanico de manuales y recursos bibliográficos (ya sea en formato papel o en la Red), nos formamos en cursos o másteres, asistimos a encuentros y congresos, intercambiamos opiniones en foros de debate... Todo ello con un objetivo en mente: convertirnos en profesionales de la enseñanza de lenguas extranjeras. Nos sentimos seguros en el terreno del aula y estamos convencidos de que tenemos madera de enseñantes.

¿Por qué, entonces, a la hora de la verdad, en clase, nos hacemos pequeños e insignificantes cuando nos enfrentamos a la gramática? Trabajamos las diferentes destrezas y la enseñanza de la cultura en clase, hemos leído el *Marco común europeo de referencia* (en adelante *MCER*) y estamos familiarizados con los contenidos del *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (en adelante *PCIC*). Sabemos de enfoques por tareas, comunicativos y orientados a la acción; entendemos lo que son las nociones y las funciones, y estamos preparados para hacer trabajar al alumno de forma cooperativa y significativa. Y de nuevo, ante la pregunta gramatical del alumno, nos saltan las alarmas y sentimos que no estamos preparados, que nuestra explicación no basta, y que los manuales ya no son tan satisfactorios. La bibliografía no nos saca de dudas y nosotros mismos nos embrollamos con explicaciones laberínticas de formas, significados, contextos y expresiones, pragmática, semántica o sintaxis. ¿Por qué es tan complicada la gramática? ¿Qué la hace ser tan inaccesible y qué la convierte en el 'punto caliente' del mundo de ELE moderno y al día, es decir, en el *aula comunicativa*?

Como su propio título indica, la exploración que este libro pretende hacer de las dificultades de implementación de la gramática en el aula, muy especialmente en el aula comunicativa, se basa en la fuerte sospecha de que no es la gramática el problema, sino la visión que se tiene, y se da, de ella. En la tarea de garantizar la presencia de los aspectos formales en el aula comunicativa, se ha hablado y discutido mucho sobre cuándo enseñar gramática, cuánta gramática enseñar o cómo enseñarla. Sin embargo, cae siempre fuera de estas discusiones la reflexión fundamental sobre qué gramática enseñar. En otras palabras, se incurre insistentemente en lo que podríamos llamar «la falacia metodológica», definida como la creencia de que la gramática resultará exitosamente integrada en el programa comunicativo simplemente mejorando la metodología y las técnicas de acceso a ella, pero sin necesidad de redefinir, de *comunicativizar* la propia gramática.

La principal dificultad para la integración de la gramática en un currículo comunicativo puede que no sea otra que la tremenda distancia de concepto observable entre la 'parte' comunicativa de la clase y la 'gramatical': en lugar de sumergir al estudiante en una solución en que forma y significado constituyan el tejido indistinguible por donde discurre la comunicación, la gramática se arranca de la comunicación, se clasifica, se deja asomar en la esquina superior derecha del libro en un color ligeramente diferente o en páginas separadas y se administra en dosis pequeñas, discretas, mutiladas de un sistema del que no quedan huellas y definidas con un criterio tan ajeno a su capacidad de significar que acaban flotando como gotitas de agua sobre el espeso aceite de la comunicación en el aula.

Si perseguimos, pues, una gramática definida en términos de comunicación, la pregunta pertinente es la siguiente: ¿qué factores hacen a una gramática más o menos apta para cons-