

**ENSEÑAR GRAMÁTICA
EN EL AULA DE ESPAÑOL**

Nuevas perspectivas y propuestas

cuadernos de didáctica

ENSEÑAR GRAMÁTICA EN EL AULA DE ESPAÑOL

Nuevas perspectivas y propuestas

LOURDES MIQUEL

EE. OO. II.

NEUS SANS

Editorial Difusión

FRANCISCO HERRERA

CLIC International House Cádiz

JOSÉ MARÍA BRUCART

Universitat Autònoma de Barcelona

JOSÉ P. RUIZ CAMPILLO

Columbia University

REYES LLOPIS-GARCÍA

Columbia University

PEDRO GRAS

Universiteit Antwerpen

PABLO MARTÍNEZ GILA

Instituto Cervantes de Londres

JOSÉ AMENÓS PONS

Universidad Complutense de Madrid

AOIFE AHERN

Universidad Complutense de Madrid

VICTORIA ESCANDELL VIDAL

UNED, Madrid

MAR GARACHANA CAMARERO

Universitat de Barcelona

ANTONIO ORTA GRACIA

CLIC International House Sevilla

M. MAR GALINDO MERINO

Universidad de Alicante

PEDRO GUIJARRO FUENTES

Universitat de les Illes Balears

VICENTA GONZÁLEZ

Universitat de Barcelona

JUAN GARCÍA-ROMEU

Instituto Cervantes de Praga

JAVIER GONZÁLEZ LOZANO

Univerzity Karlovy



CUADERNOS DE DIDÁCTICA

Colección dirigida por Francisco Herrera y Neus Sans

ENSEÑAR GRAMÁTICA EN EL AULA DE ESPAÑOL

Nuevas perspectivas y propuestas

AUTORES: José María Brucart, José P. Ruiz Campillo, Reyes Llopis-García, Pedro Gras, Pablo Martínez Gila, José Amenós Pons, Aoife Ahern, Victoria Escandell Vidal, Mar Garachana Camarero, Antonio Orta Gracia, M. Mar Galindo Merino, Pedro Guijarro Fuentes, Vicenta González, Francisco Herrera, Juan García-Romeu, Javier González Lozano.

Prólogo: Lourdes Miquel

EDICIÓN: Francisco Herrera y Neus Sans

REDACCIÓN: Gema Ballesteros Pretel

CORRECCIÓN ORTOTIPOGRÁFICA: Carmen Aranda

DISEÑO Y MAQUETACIÓN: Aleix Tormo

ILUSTRACIÓN DE CUBIERTA: Laurianne López Barrera

IMÁGENES: p. 32 majivecka/Istockphoto; p. 39 Freeartist/Istockphoto, LUHUANFENG/Istockphoto, aarrows/Istockphoto, 4x6/Istockphoto; p. 40 Vectorios2016/Istockphoto, 4x6/Istockphoto, Leontura/Istockphoto; p. 44 Barbulat/Istockphoto, Alexander Mikhailov/Istockphoto, Leontura/Istockphoto; p. 70 Leontura/Istockphoto, Sudowoodo/Istockphoto; p. 71 Leontura/Istockphoto, Sudowoodo/Istockphoto, bubaone_www.iconpattern.com/Istockphoto; p. 111 Leontura/Istockphoto, bubaone_www.iconpattern.com/Istockphoto.

© Los autores y Difusión S.L. Barcelona 2018

ISBN: 978-84-16943-89-0

Impreso en España por Gómez Aparicio

Queda prohibida cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública y transformación de esta obra sin contar con la autorización de los titulares de la propiedad intelectual. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (art. 270 y ss. Código Penal).



C/ Trafalgar, 10, entlo. 1ª
08010 Barcelona - España
Tel.: (+34) 932 680 300
Fax: (+34) 933 103 340
editorial@difusion.com

www.difusion.com

ÍNDICE

- 7** PRÓLOGO
Lourdes Miquel
- 13** NOTA DE LOS EDITORES
Neus Sans
Francisco Herrera
- 17** 1 / GRAMÁTICA Y SIGNIFICADO
EN ELE
José María Brucart
- 27** 2 / SEIS REGLAS PARA UNA
GRAMÁTICA OPERATIVA: UN
ANTÍDOTO CONTRA EL CAOS
José P. Ruiz Campillo
- 55** 3 / APORTACIONES
PEDAGÓGICAS DE LA
LINGÜÍSTICA COGNITIVA
A LA ENSEÑANZA DE
GRAMÁTICA EN ELE
Reyes Llopis-García
- 65** 4 / GRAMÁTICA DE
CONSTRUCCIONES PARA
PROFESORES DE ELE
Pedro Gras
- 79** 5 / CRITERIOS DE SELECCIÓN
Y TIPOLOGÍA DE ACTIVIDADES
PARA LA ENSEÑANZA DE LA
GRAMÁTICA
Pablo Martínez Gila
- 95** 6 / DEL SIGNIFICADO A LA
INTERPRETACIÓN: GRAMÁTICA
Y PRAGMÁTICA
José Amenós Pons, Aoife Ahern
y Victoria Escandell Vidal
- 107** 7 / LOS PORQUÉS DE LA
GRAMÁTICA. GRAMÁTICA
DIACRÓNICA EN EL AULA
DE ELE
Mar Garachana Camarero
- 121** 8 / ENSEÑAR PRONUNCIACIÓN
AL COMPÁS DE LA GRAMÁTICA
Antonio Orta Gracia
- 137** 9 / LA ENSEÑANZA DE LA
GRAMÁTICA DESDE LA L1
DEL ESTUDIANTE DE ELE
M. Mar Galindo Merino
- 149** 10 / ¿CUÁNTO HAY DE LA L1
EN LA GRAMÁTICA DE LA L2?
EN TORNO AL APRENDIZAJE
DE LOS TIEMPOS DE PASADO
DE LENGUAS PRÓXIMAS (L1
FRANCÉS / L2 ESPAÑOL)
Aoife Ahern, José Amenós Pons
y Pedro Guijarro Fuentes
- 161** 11 / LA GRAMÁTICA ESTÁ EN
JUEGO: ENFOQUE LÚDICO Y
ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA
EN EL AULA DE ELE
Vicenta González
y Francisco Herrera
- 173** 12 / GRAMÁTICA Y TECNOLOGÍA
EN ELE, ENTRE TUS SOMBRAS
ME DEBATO
Juan García-Romeu
y Javier González Lozano

PRÓLOGO

Lourdes Miquel

(EE. OO. II.)

Encontrarnos con una serie de textos que meditan sobre la gramática en muchos de sus aspectos, como veremos en estas páginas, es una muy buena noticia y una necesidad. Una buena noticia porque solo la reflexión, el abordaje desde distintas visiones y análisis, puede combatir la idea fija, estática, que se suele tener de ella. Una necesidad porque la gramática ha sido y es una parte de la enseñanza de lenguas extranjeras especialmente controvertida: de ser el centro exclusivo del aprendizaje de lenguas, pasó a ser denostada e, incluso, rechazada a lo largo de muchos años y el debate sobre su papel en el aula sigue –debe seguir– abierto.

¿Cómo es posible que la gramática, el motor básico de la maquinaria de la comunicación, el que aporta el significado preciso a los enunciados, haya sufrido esta suerte de animadversión generalizada?, ¿por qué hay tantas reticencias a la hora de enseñar gramática?, ¿por qué, en definitiva, suscita tanta desconfianza?

Quizá todo ello tenga su origen en estos dos factores:

1. Un uso abusivo de la descripción estructural que, si bien es previa al enfoque comunicativo, sigue teniendo gran protagonismo. De hecho, la mayor parte de las propuestas que encontramos en la red, numerosas actividades diseñadas para trabajar con las TIC y muchos de los materiales y prácticas docentes al uso siguen describiendo las formas gramaticales de ese modo. Es decir, analizan la gramática como si se tratara de una lengua muerta, partiendo del análisis de frases ya producidas. De ahí surgen esas reglas basadas en descripciones tan poco intuitivas como: “Detrás de x va y”. El estudiante se encuentra desasistido ya que, excepto cuando resuelve ejercicios preparados para que la regla de la descripción cuadre sin excepción, a la hora de producir un enunciado acorde a su intención no puede movilizar los conocimientos que como hablante posee y, lo que es peor, no encuentra nada “antes”, no se puede colocar “detrás” de nada, no le “aparece” ningún subjuntivo ni ningún marcador temporal cuando se dispone a hablar. Solo ante el peligro no puede tomar decisiones porque las “reglas” que se le han proporcionado no se le permiten. En realidad, todo aprendiente de lenguas necesita poder usar los recursos formales “antes” de la enunciación, es decir, disponer de reglas, valores, explicaciones de los mecanismos de generación

del significado, que le permitan una elección consciente de la forma gramatical que mejor se ajuste a su intención comunicativa.

2. Por otra parte, el enfoque comunicativo que, si bien en sus inicios se basó en análisis nociofuncionales —que luego se diluyeron a favor de enfoques más centrados en el texto o en las tareas— no ha sido capaz de crear un modelo gramatical acorde con el objetivo de alcanzar la competencia comunicativa. Esta ausencia de modelo, probablemente, indujo a pensar, con cierta lógica, que se podía prescindir de la gramática en la enseñanza. De ahí que las explicaciones gramaticales, el tratamiento explícito de la gramática, se relegara de manuales y materiales, se incluyera tangencialmente en las clases, se mirara, en definitiva, con reticencia. Ello motivó, a su vez, el desarrollo de una serie de creencias —pensar que la gramática no es opaca, que se puede intuir o deducir, que se puede trabajar autónomamente en casa, etc.— que poco han favorecido el aprendizaje. Hemos creado monstruos: confusiones formales (ser = permanente / estar = temporal, imperfecto = circunstancias / indefinido = acción, por citar dos ejemplos llamativos) que difícilmente habrán ayudado a los estudiantes; hemos potenciado, siempre sin quererlo, fosilización de errores y hemos convencido a generaciones de estudiantes de que la gramática no era necesaria. Mientras, en las clases, colocábamos a los estudiantes como si el aula fuera la calle, más preocupados en simular la realidad que en intervenir en los fenómenos gramaticales y su corrección, algo que, sin duda, no querían, no quieren, las personas que vienen a nuestras aulas, que esperan de nosotros ajustar su fluidez a un buen control formal. Sin embargo, la gramática, más o menos a regañadientes —según cual sea la idea del profesor sobre lo que es el enfoque comunicativo—, se ha seguido y se sigue trabajando fundamentalmente recurriendo —sí, una vez más— a la gramática estructural.

Este “eterno retorno” a lo estructural ha creado la impresión colectiva de que eso y solo eso es “LA gramática”. Siendo así las cosas, no es de extrañar la mala fama de la que ha gozado, porque si, efectivamente, esa es la visión que tenemos de la gramática —unas reglas escuálidas que reducen la realidad de la lengua a una simple estructura, basada en lo estrictamente formal, alejada del significado, sancionadora de lo que es correcto o no correcto— no resulta difícil desconfiar de su eficacia.

Los retos que tenemos afectan a la propia descripción de la gramática, al modo de trabajo en el aula para lograr la máxima eficacia de su enseñanza y aprendizaje, y al papel que el profesor debe jugar en el proceso de instrucción gramatical:

1. Cuál es la manera más eficaz de abordar la gramática para poder proporcionar a los estudiantes valores que, relacionando la forma con su significado prototípico, les permitan elegir las formas gramaticales del modo más consciente posible de acuerdo con aquella intención que los mueve a hablar, siendo, además, pragmáticamente adecuados.
2. Cómo hacer para que los estudiantes, hablantes competentes de una o más lenguas, sean en español las mismas personas que son en su L1 y cómo hacer que el proceso de aprendizaje sea un proceso en el que estén, de verdad, cognitivamente implicados. Hablar de gramática y pensar la gramática no es algo ajeno a ningún estudiante. Conseguir que eso suceda en el aula permitirá crear productivos procesos de negociación, de reestructuración, de reflexión en los mismos términos que en la comunicación. Solo de este modo los estudiantes podrán pasar de un conocimiento procedimental a uno automático.
3. Cuál debe ser la relación entre el profesor y la gramática de acuerdo con lo analizado en los puntos anteriores. Se impone, ante todo, una buena formación en las nuevas visiones de la gramática, para superar el permanente recurrir a las descripciones estructurales, a favor de explicaciones del funcionamiento de cada forma gramatical y su relación con el significado. Además, el profesor ya no será el que “explica” gramática, el *deus ex machina* que todo lo sabe, que todo lo soluciona y que, de repente, aparece para revelar la verdad, las reglas gramaticales en este caso, sino un gestor, un facilitador de procesos cognitivos en el aula, una persona que está permanentemente alerta sobre la relación forma-significado, capaz de dar explicaciones basadas en esos significados que ayuden al estudiante a tomar decisiones, que le permitan al estudiante ser operativo¹.

La buena noticia es que, en la actualidad, ya no estamos condenados a ese “eterno retorno” del que hablábamos antes. Como sabemos el tiempo anterior está siendo —tiene que serlo— necesariamente revisado y con él los referentes que lo definían. Las disciplinas que componen esta actividad, tan compleja, llamada “la enseñanza del ELE” están permanentemente cuestionando sus hipótesis, constatando su veracidad y efectividad, y los profesores no debemos ser ajenos a ello. Estamos explorando, intentando averiguar todo lo que podamos saber sobre la gramática, abordándola desde muy diversas perspectivas, como se demuestra en los artículos aquí publicados. Además, esa revisión de la concepción de la gramática y de su enseñanza es, sin duda, benéfica en la medida en que tiende a mejorar el acceso de los estudiantes a la lengua.

1 Siguiendo la terminología de Ruiz Campillo.

PRÓLOGO

Una prueba de la búsqueda de nuevos referentes son los textos que componen este libro, textos que reflexionan y dialogan entre sí sobre el controvertido tema de la gramática y de sus procesos de enseñanza-aprendizaje: una revisión de la evolución gramatical para llegar a propiciar una reflexión de la forma al significado (Brucart); la relación entre gramática y pragmática (Amenós, Ahern y Escandell), aportaciones cognitivistas –algunos de sus principios básicos (Llopis-García), gramática de las construcciones (Gras), y las bases para una gramática operativa (Ruiz Campillo)–, actividades focalizadas en el estímulo de la conciencia gramatical (Martínez Gila), las posibilidades de los juegos en la enseñanza de la gramática (González, Herrera), visiones diacrónicas que esclarecen el funcionamiento de las formas gramaticales (Garachana), reflexión sobre las lenguas transparentes (Ahern, Amenós y Guijarro), potenciar el aprendizaje basándose en la L1 (Galindo), la relación entre gramática y tecnologías (García-Romeu, González) y la incorporación, tan necesaria, de la fonética y su relación con la gramática (Orta).

Pasen y vean. No se lo pierdan.

LOURDES MIQUEL

(EE. OO. II.)

Barcelona, 14 de septiembre de 2018

NOTA DE LOS EDITORES

Neus Sans

Editorial Difusión

Francisco Herrera

CLIC International House Cádiz

En esta cuarta entrega de los Cuadernos de Didáctica los editores hemos decidido encarar la cuestión gramatical con una serie de trabajos y enfoques que nos permitan a los profesores de español como lengua extranjera y a los docentes de segundas lenguas, en general, obtener un panorama lo más completo posible de la situación actual tanto en la investigación como en la práctica de aula.

Analizar la cuestión gramatical en nuestra área profesional significa entrar en una batalla que dura ya unas cuantas décadas. El hecho de que hayamos usado una metáfora bélica para describir la situación no resulta nada novedoso; a menudo los profesores de L2 hablamos de *enfrentarse a*, *luchar contra* o *atacar* un problema gramatical, como si se tratara de un combate a brazo partido entre el aprendiz y la estructura formal del idioma con el que se mide.

Hostiles también han sido, a menudo, las posiciones de los propios enseñantes a la hora de presentar sus armas docentes. Como Lourdes Miquel señala en el prólogo de este volumen, el papel de la gramática ha pasado de ser el contenido principal de la enseñanza a una cuestión secundaria absolutamente subordinada a las necesidades comunicativas, sin entender que no existe comunicación sin una estructura formal que la mantenga en pie. No creemos que existan debates más intensos en las salas de profesores o departamentos de enseñanza de español que los que se establecen en torno a cuestiones de uso de las estructuras gramaticales.

Sin embargo, en nuestra opinión, el estado actual de la cuestión de la enseñanza y el aprendizaje de la gramática en el aula de segundas lenguas nos devuelve una imagen bastante más pacífica que la que tuvo en otras épocas. Es evidente que se ha llegado a un consenso general, en el que la instrucción gramatical se basa sobre todo en su dimensión significativa: enseñar la estructura formal de una lengua implica enseñar significados, no montar rompecabezas lingüísticos en los que cada pieza encaja exclusivamente en una posición específica. De igual forma, en los últimos años se ha insistido mucho en la necesidad de contar con explicaciones gramaticales que se

basen en una naturaleza claramente operativa. Ambos aspectos se han visto reforzados tanto en las propuestas basadas en el enfoque cognitivista (véanse los artículos de Ruiz Campillo y Llopis-García en ese sentido), como en la llamada “gramática de construcciones” (Gras en este volumen). Estas propuestas necesitan, como es lógico, de un soporte práctico que se refleja en la planificación y creación de actividades gramaticales para la enseñanza de ELE (Martínez). En cualquier caso, asumamos el enfoque que asumamos, lo primero que debe primar, como indica en su artículo Brucart, es la eficiencia de las propuestas, que han de viajar del contenido a la forma.

Una vez establecidos los límites conceptuales más teóricos, nos ha interesado también recoger en este volumen de Cuadernos de Didáctica aquellos aspectos que pueden facilitar la enseñanza de la gramática en la clase de español. En este sentido nos han parecido relevantes otros acercamientos como el de las relaciones ente los niveles gramatical y pragmático de la lengua (Amenós, Ahern y Escandell), la reflexión en calas diacrónicas (Garachana), el rol de la lengua materna o L1 en la adquisición de la competencia gramatical en la L2 (tanto en Galindo, como en Ahern, Amenós y Guijarro) o la enseñanza de la gramática a través de las estrategias didácticas de la pronunciación (Orta). Por último, aunque lógicamente no menos relevantes, hemos querido incluir dos enfoques de un carácter más centrífugo: las propuestas lúdicas (González y Herrera) y los acercamientos tecnológicos (García-Romeu y González) a la instrucción gramatical.

Los editores somos conscientes de que esta fotografía refleja, como no podía ser de otra manera, un momento definido, con unos protagonistas concretos y una óptica específicas. Por lo tanto, no queremos verla como un punto de llegada, sino más bien como un intento de seguir abriendo la conversación, la mejor herramienta conocida para crecer como profesionales de la enseñanza de una lengua.

1

GRAMÁTICA Y SIGNIFICADO EN ELE

GRAMÁTICA Y L2: CENIT, OCASO Y ORTO

Si se estudia la evolución del impacto de la gramática en la metodología de la enseñanza de las lenguas extranjeras, la imagen que se obtiene es tan cambiante como la de las fases de la Luna o la de un acordeón, con períodos de expansión máxima seguidos de épocas de contracción y, por supuesto, fases intermedias crecientes o decrecientes, en función de los supuestos teóricos y metodológicos dominantes en cada momento. El objetivo de estas páginas es revisar muy brevemente algunas de las causas de tan sinuoso recorrido y abogar por un enfoque integrador que permita situar al componente gramatical en una posición más estable y equilibrada en la disciplina. En particular, defenderemos que la gramática es un componente central en el proceso de adquisición y aprendizaje de una lengua extranjera y que su presencia está justificada siempre que su enfoque sirva a los objetivos comunicativos que caracterizan el currículo de la enseñanza de lenguas segundas y funcione como vínculo de enlace con los demás componentes de la lengua, especialmente el léxico y el discursivo.

Como señalan Nassaji y Fotos (2011), es posible identificar tres fases sucesivas a la hora de caracterizar la presencia de la gramática en los currículos de L2. La primera corresponde a una época en que su primacía estaba fuera de toda duda. En palabras de los autores mencionados, “durante muchos años, la enseñanza de la lengua se identificó con la de la gramática. Se creía que la lengua estaba compuesta principalmente de reglas gramaticales y que el conocimiento de tales reglas sería suficiente para que los aprendices adquirieran la lengua” (traducción propia).

La situación cambió drásticamente en la década de 1970, con la irrupción de los enfoques comunicativos. Los motivos fueron básicamente dos, uno práctico y otro teórico. Por una parte, se otorgó prioridad en el aula a los aspectos discursivos y a la interacción comunicativa, un objetivo fundamental en la tarea de hacer del aprendiz un hablante competente capaz de entender y producir discursos adecuados en contextos reales. Eso significaba la integración de la competencia comunicativa (Hymes, 1966) y la introducción de la perspectiva pragmática y sociolingüística en los programas de L2. La gramática, más centrada en el sistema

que en el uso y más enfocada al análisis que a la síntesis, quedaba así relegada a ser uno más de los componentes del currículo.

Con todo, fueron los estudios de adquisición los que contribuyeron a arrojar más dudas sobre la pertinencia de la presencia de la instrucción gramatical explícita en las aulas de L2. Algunos modelos de la adquisición, como el muy influyente de Krashen (1981), establecieron una diferencia nítida entre el “conocimiento adquirido” y el “conocimiento aprendido”. El primero, alojado en la memoria procedimental, es un saber automatizado que depende del procesamiento rutinizado e inconsciente del *input* lingüístico por parte del aprendiz en situaciones de intercambio real de información y se fomenta básicamente mediante el uso de la lengua. El segundo, en cambio, es un saber consciente ubicado en la memoria declarativa que se alimenta de procesos metacognitivos de instrucción formal y facilita la monitorización de la producción del aprendiz. La principal conclusión del modelo de Krashen —denominado “modelo del monitor”— es que ambos saberes son cualitativamente distintos y, sobre todo, que sus respectivos sistemas son estancos, de modo que no existe conexión entre ellos. Según esta visión, la instrucción formal de la gramática es una tarea que tiene incidencia sobre el conocimiento aprendido, dado que se trata de un proceso de reflexión consciente sobre el sistema que se está adquiriendo, pero su efecto se limita a las tareas de monitorización. Al ser tareas reflexivas, exigen tiempo. Por lo tanto, su efecto sobre la producción o comprensión en tiempo real y sobre la competencia comunicativa en general es muy limitada, dado que los intercambios comunicativos requieren inmediatez, lo que solo está al alcance de los sistemas procedimentales, que son automatizados.

En la década de 1990, sin embargo, se pusieron en crisis algunos de los supuestos que habían dado pie a la relegación de la gramática en las aulas de L2. En gran parte, ello se debió al giro cognitivista que se produjo a principios de esa década. El cambio de perspectiva se resume en la siguiente cita de Mc Laughlin (1990): “Las destrezas cognitivas complejas se aprenden y rutinizan (es decir, se automatizan) a través del uso inicial de procesos controlados. El procesamiento controlado requiere atención y exige tiempo, pero por medio de la práctica, las distintas habilidades se convierten en automáticas y los procesos controlados se liberan para ser colocados en los niveles de procesamiento superiores” (traducción propia). Así, pues, desde la nueva perspectiva se mantiene la distinción entre memoria procedimental y declarativa, pero se acepta cierto grado de permeabilidad entre ellas al afirmar que, mediante una práctica adecuada, los

procesos controlados —esto es, los ubicados en la memoria declarativa— pueden automatizarse y alimentar la memoria procedimental. De hecho, el mismo uso del lenguaje parece requerir un elevado grado de conexión entre ambas clases de conocimiento, dado que la gramática (un sistema automatizado de reglas y principios) debe interactuar en todo momento con el léxico (un componente al menos parcialmente abierto, en gran parte alimentado por la memoria declarativa).

LA RELACIÓN ENTRE FORMA Y CONTENIDO EN LA ENSEÑANZA DE L2

De lo expuesto en el apartado anterior, se concluye que en la actualidad hay bastante consenso sobre la conveniencia de que la instrucción gramatical planificada forme parte de los programas de L2. Existe, por el contrario, mucha menos unanimidad a la hora de determinar cuál debe ser su peso en los currículos y cómo debe integrarse en ellos. Ellis (2006) ofrece un panorama general de las distintas opciones en disputa. Pueden, no obstante, trazarse algunas líneas generales sobre qué características debe cumplir la presencia de la gramática en las aulas.

El primer requisito parece obvio: se justifica en la medida en que pueda facilitar el objetivo de mejorar la competencia comunicativa de los aprendices. Eso significa que debe acomodarse a un diseño comunicativo y que debe centrarse en el uso, no en el sistema, que es el objetivo de la gramática teórica. Hay, pues, muchas discusiones gramaticales de considerable interés teórico que no tienen ningún papel en las aulas de ELE. Por poner solamente dos casos significativos, pensemos en la polémica de si *un* es un artículo o un cuantificador numeral o indefinido —posturas defendidas respectivamente por Lapesa (1973) y Alarcos (1968)— o en la discusión de si en español hay propiamente construcciones sintácticas pasivas con *ser* o si estas son meras variantes del patrón atributivo —opciones por las que abogaron respectivamente Lázaro Carreter (1975) y Alarcos (1966)—. Es obvio que el interés de tales discusiones no trasciende al ámbito de la gramática de ELE, donde lo que importa con respecto a estas unidades es que el estudiante adquiera una idea lo más precisa posible de la alternancia que se da entre *el/un/Ø* (*Planchó [las/unas/Ø] camisas*) o que sea consciente de que, además de la pasiva con *ser*, el español cuenta con otros dos esquemas, las pasivas reflejas o las construcciones de objeto topicalizado, que cumplen funciones similares, lo que explica que aquellas se usen menos frecuentemente que en otras lenguas (como el inglés, que carece de las dos últimas posibilidades): *La carta fue enviada aquel fin de semana / Se envió la carta aquel fin de semana / La carta la enviaron aquel fin de semana*.

Una característica importante del enfoque de la gramática en ELE es, pues, que debe basarse siempre en el contenido y, a partir de este, remitir a la forma. No se trata, pues, de prescindir de los aspectos formales, puesto que las lenguas son sistemas que codifican formalmente el contenido, sino de llegar a aquellos a partir de este. En un interesante trabajo dedicado a reivindicar la presencia de gramática en ELE, Alhmoud y Castañeda (2015) atribuyen a la preponderancia del enfoque formalista de corte chomskyano en la lingüística de finales del siglo xx la relegación del significado en el estudio gramatical. Para estos autores, principios como el de la autonomía de la sintaxis llevan ineludiblemente a ocuparse solamente de los aspectos formales, ya que se supone que estos no son derivables de principios cognitivos de carácter más general. En nuestra opinión, tal crítica es matizable, al menos en dos aspectos.

En primer lugar, no puede decirse que la lingüística formal se haya desentendido del significado. Desde principios de la década de 1980, con el modelo de los principios y los parámetros, el contenido ha sido objeto de estudio preferente del generativismo. El establecimiento de una teoría sobre las diversas clases de eventos, la formulación de las relaciones temáticas entre predicados y argumentos, el estudio sistemático de las dependencias de correferencia o el desarrollo de una teoría sobre la cuantificación, por mencionar solamente algunos ejemplos, son líneas de investigación que no hubieran podido llevarse a cabo si no se hubiera prestado atención al significado. Un importante manual de sintaxis formal define la sintaxis del siguiente modo: “La sintaxis es la parte de la gramática que estudia la forma en que se combinan las palabras y los significados a los que dan lugar esas combinaciones” (Bosque y Gutiérrez-Rexach, 2009).

En segundo lugar, la hipótesis de la autonomía de la sintaxis no implica en absoluto que toda relación entre forma y contenido sea arbitraria. Basta reparar en la definición anteriormente mencionada para darse cuenta de que la construcción del significado se obtiene mediante procedimientos combinatorios composicionales (esto es, regulares, dado que son el resultado de la aplicación de reglas o principios). La tesis de la autonomía de la sintaxis significa, simplemente, que es este el componente en el que se aloja la recursividad que convierte a la lengua en un sistema caracterizado por la infinitud discreta, una propiedad definitoria del lenguaje humano que ya había sido señalada por Humboldt en la primera mitad del siglo xix: “El lenguaje hace un uso infinito de medios finitos” (Humboldt, 1820).

Lo que sí constituye un principio básico de los modelos formales es la idea de que la forma no es derivable de la función en todos los casos. Que el español tenga artículos y flexión de plural y que el chino carezca de ambas características es producto del azar y no es deducible de posibles diferencias cognitivas de orden superior. El contraste puede remitirse a factores históricos, pero estos, como es sabido, no son de orden teleológico. Así, por ejemplo, el latín, que es un ancestro inmediato de las lenguas románicas, carecía de artículo. La diferencia en estos casos es formal y no funcional, puesto que el chino puede expresar la determinación o la pluralidad por otros medios.

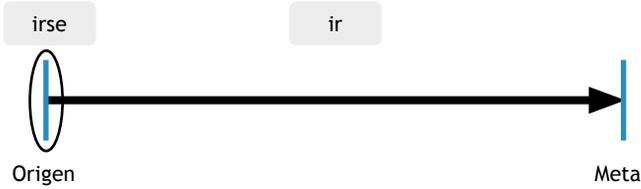
EXPLICACIONES NOCIFUNCIONALES Y EXPLICACIONES FORMALES EN L2

La ventaja de abordar el componente gramatical desde el contenido en la enseñanza de L2 se debe a que la tarea del aprendiz es, justamente, interiorizar las formas de la lengua meta estableciendo sus correspondencias con los contenidos que aquellas vehiculan. Para adquirirlas y usarlas adecuadamente, es necesario tener una idea de la función que desempeñan en el sistema y de lo que aportan en la construcción del significado. Eso no quiere decir que todas las formas lleven asociado un contenido externo al propio sistema: en inglés los adjetivos no tienen flexión de género y número y, por lo tanto, no concuerdan con el nombre, a diferencia del español. Se trata de una diferencia formal que provoca dificultades de adquisición, a pesar de lo cual no es posible asociar el contraste a diferencias de significado. Es una diferencia en la morfología flexiva entre ambas lenguas que es interna al sistema. Lo mismo sucede con las formas irregulares de la conjugación, cuya existencia no es predecible a partir de su significado: en inglés el pasado de *to think* es irregular y en español no lo es el pretérito perfecto simple de *creer*. Pero sí lo es el de *tener* o el de *saber*. En todos estos casos, la explicación gramatical debe remitirse a propiedades internas del sistema, sin consecuencias en el significado. Pero, dejando aparte estos aspectos, la mejor estrategia es introducir la forma a partir del contenido, justamente porque el interés prioritario del aprendiz es perfilar el conjunto de usos de las formas que va adquiriendo. Este enfoque de la gramática, que se ha etiquetado como nocifuncional, tiene claras ventajas en la enseñanza de L2, puesto que intenta hacer explícito el conocimiento implícito de los hablantes nativos.

Cualquier hablante competente de español conoce intuitivamente la diferencia de significado entre el verbo *ir* y su variante pronominal *irse*. Es precisamente ese conocimiento lo que le permite decidir cuándo debe usar una u otra forma.

GRAMÁTICA Y SIGNIFICADO EN ELE

Nótese que estamos hablando de conocimiento interiorizado y no explícito: muchos hablantes que no tienen problemas en elegir la variante adecuada en todos los contextos se verían en dificultades a la hora de caracterizar con precisión la diferencia entre ambos verbos. En términos gramaticales, se trata de una oposición aspectual: la variante pronominal es puntual, frente a la simple, que es durativa, dado que describe la trayectoria de una entidad (persona o cosa) hacia una meta. El siguiente esquema muestra este contraste:



Mientras que *ir* conceptualiza el desplazamiento de una entidad hacia una meta, *irse* denota solamente la primera fase de tal movimiento: aquella en la que la entidad abandona el origen (es decir, el lugar que ocupa). El contraste se percibe claramente en expresiones como las del ejemplo (1):

- (1) a. – ¿Está Pedro? / – No; se ha ido.
b. – ¿Puedes venir? / – Voy enseguida.
c. – ¿Por qué no te quedas un rato más? / – Es tarde. Me tengo que ir.

La respuesta del fragmento de diálogo (1a) indica que Pedro ha abandonado el lugar que ocupa el hablante, sin mención alguna a su destino. El cambio por la forma no pronominal daría lugar en este contexto a una respuesta agramatical (*No; ha ido). En (1b), el primer interlocutor solicita del segundo que se desplace a la posición que aquel ocupa. En este caso entra en juego la oposición deíctica entre *ir* y *venir* (véase Brucart, 2012): quien formula la petición en forma de pregunta usa *venir* porque el movimiento que solicita que se produzca es convergente con la posición que ocupa (el español siempre organiza este contraste en función de la posición del hablante, a diferencia de otras lenguas), mientras que quien responde utiliza *ir*, porque el movimiento es a una posición distinta de la que él ocupa cuando habla. De nuevo, en este contexto el uso de *irse* daría lugar a un contenido distinto o a un enunciado pragmáticamente inadecuado. Una respuesta como *Me voy enseguida* no podría interpretarse en ningún caso como una aceptación del ruego formulado y sonaría extraña. Se podría contestar *Sí, pero me voy enseguida*, pero de nuevo el contenido variaría: a través de la afirmación se

indica que el ruego será cumplido, pero luego se añade una apostilla que alude a la marcha inmediata del hablante (para lo cual debe usarse *irse*).

Cualquier hablante nativo del español usaría sin indecisiones los pares del ejemplo (1), lo que indica que tiene interiorizada la diferencia entre ambas variantes. Pero no es tan seguro que supiera dar una explicación razonada de la diferencia que refleja el esquema de la página anterior. Ello se debe a que *irse* admite sin problemas la especificación del destino del movimiento: *No; se ha ido a su casa* es una respuesta perfectamente plausible en el contexto del ejemplo (1a) y *Me tengo que ir a casa* en (1c). Podría parecer que en estos casos *irse* tiene los mismos valores que *ir*. De hecho, en los dos enunciados anteriores sería posible cambiar la forma pronominal por la no pronominal. Pero tal impresión es errónea: el significado de *irse* es el mismo en todos los ejemplos, la diferencia es que ese verbo, que es un predicado puntual que solo remite obligatoriamente al origen del desplazamiento, admite sin problemas un adjunto (es decir, un elemento no obligatorio) que indique la meta del desplazamiento. Por eso las expresiones del ejemplo (1) son relevantes, ya que ponen de manifiesto el contraste de modo unívoco. A veces, también lo son los enunciados agramaticales: piénsese, por ejemplo, en la mala formación de (2a) frente a (2b):

- (2) a. *Fue de su casa en tren.
b. Fue de su casa a la universidad en tren.

En (2a) la agramaticalidad se debe a que *ir* se ha combinado con el complemento de origen sin incluir la meta. La presencia de esta en (2b) convierte la oración en gramatical.

En resumen: *ir* selecciona una meta, que puede interpretarse deícticamente en casos como el del ejemplo (1b) o anafóricamente, como en (3):

- (3) Le invitaron a la fiesta, pero no fue.

Por el contrario, *irse* selecciona un origen. El complemento que expresa la meta puede añadirse como adjunto, pero no es necesario. Una prueba adicional del contraste se obtiene incluyendo en la oración un adjunto temporal:

- (4) a. Se fue de su casa a las 9, como cada día.
b. Fue a su casa a las 9, como cada día.

Mientras que el complemento temporal del ejemplo (4a) se interpreta como el momento de la marcha, el de (4b) se asocia al momento de la llegada.

En los ejemplos anteriores hemos intentado explicar la diferencia entre *ir* e *irse* atendiendo a los contenidos que ambas formas aportan al significado de las oraciones en las que concurren. Pese a lo que podría parecer, la oposición no es estrictamente léxica, sino propiamente gramatical, como lo demuestra el hecho de que los diccionarios no consideran estas formas como piezas léxicas diferentes. Es decir, no incluyen una entrada *irse* como palabra distinta de *ir*, sino que en esta última voz engloban los usos de una y otra forma. Como ya se ha dicho, en términos estrictamente gramaticales, se trata de un contraste aspectual: *irse* expresa un evento puntual (un logro, en términos de la terminología aspectual), mientras que *ir* denota una trayectoria, lo que implica duración (corresponde a una realización). Pero es evidente que el profesor de ELE no puede explicar la oposición en estos términos, tanto porque forman parte de un metalenguaje que no dominan los aprendices como por el hecho de que de esa diferencia no se deduce fácilmente el distinto campo de usos de una y otra forma.

A MODO DE CONCLUSIÓN

Después de trazar la sinuosa trayectoria de la instrucción gramatical en la metodología de enseñanza de la L2, hemos abogado por un enfoque que incorpore la gramática como una herramienta eficiente para la reflexión metacognitiva de los estudiantes. Para cumplir tal objetivo, hemos defendido un enfoque que lleve del contenido a la forma.

En el último apartado, como ejemplo práctico, hemos utilizado los pares mínimos y los esquemas gráficos como estrategia para la explicación del contraste *ir/irse*. Ambos son instrumentos especialmente adecuados para centrar la atención de los estudiantes en el fenómeno que interese tratar en cada momento. La noción de par mínimo, que tiene su origen en la fonología estructuralista, opone enunciados cuya única diferencia depende del elemento que interesa estudiar. De este modo, los aprendices captan directamente cuál es el núcleo de la discusión y concentran su atención en él. Además, al darse identidad de contextos, se eliminan las interferencias que frecuentemente producen los elementos adyacentes que lo acompañan. Por su parte, los esquemas gráficos presentan una imagen visual global de los fenómenos que facilita la reflexión metalingüística del aprendiz.

BIBLIOGRAFÍA

- Alarcos, E.** (1966). “Pasividad y atribución en español”. En *Homenaje al profesor Alarcos García*. Valladolid: Universidad de Valladolid, vol. 2, págs. 15-21.
- Alarcos, E.** (1968). “«Un», el número y los indefinidos”. En *Archivum*, núm. 18, págs. 11-20.
- Alhmod, Z. y Castañeda, A.** (2015). “Más de gramática, más que gramática. De lingüística cognitiva y enseñanza de ELE”. En *Doblele*, núm. 1, págs. 101-135.
- Bosque, I. y Gutiérrez-Rexach, J.** (2009). *Fundamentos de sintaxis formal*. Madrid: Akal.
- Brucart, J. M.** (2012). “Diálogo y flujo informativo: entre la gramática y la pragmática”. En Cassol, A. y otros (eds.), *Il dialogo. Lingue, letterature, linguaggi, culture. Atti del XXV Convegno AISPI (Napoli, 18-21 febbraio 2009)*. Roma: AISPI Edizioni, págs 1-12.
- Ellis, R.** (2006). “Current Issues in the Teaching of Grammar: An SLA Perspective”. En *TESOL Quarterly*, vol. 40, núm.1, págs. 83-107.
- Humboldt, W. von** (1990). *Sobre la diversidad de la estructura del lenguaje humano*. Barcelona: Anthropos.
- Hymes, D. H.** (1966). “Two types of linguistic relativity”. En *Sociolinguistics; proceedings*. The Hague: Mouton, págs. 114-158.
- Krashen, S.** (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- Lapesa, R.** (1973). “«Un, una» as the indefinite article in Spanish”. En Kachru, Braj B. y otros (eds.), *Issues in Linguistics: Papers in Honor of Henry and Renée Kahane*. Urbana: University of Illinois Press, págs. 492-503.
- Lázaro Carreter, F.** (1975). “Sobre la pasiva en español”. En *Homenaje al Instituto de Filología y Literaturas Hispánicas «Dr. Amado Alonso» en su cincuentenario, 1923-1973*, págs. 200-209.
- McLaughlin, B.** (1990). “Restructuring”. En *Applied Linguistics*, vol. 11, págs. 113-128.
- Nassaji, H. y Fotos, S.** (2011). *Teaching Grammar in Second Language Classrooms. Integrating Form-Focused Instruction in Communicative Context*. Nueva York: Routledge.