

LLOPIS-GARCÍA, REYES
COLUMBIA UNIVERSITY

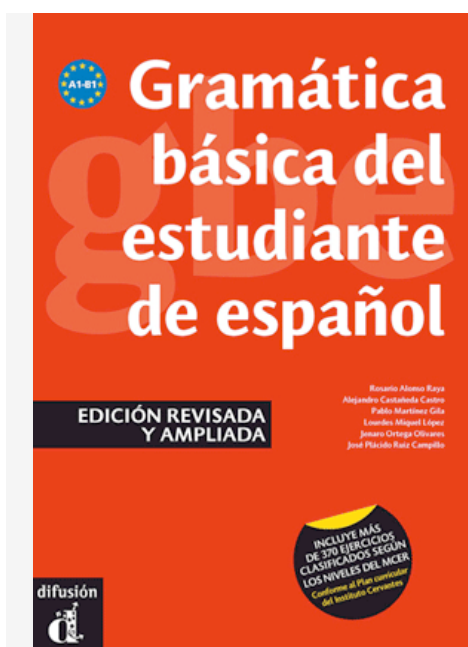
GRAMÁTICA BÁSICA DEL ESTUDIANTE DEL ESPAÑOL (NUEVA EDICIÓN)

ALONSO RAYA, ROSARIO
CASTAÑEDA CASTRO, ALEJANDRO
MARTÍNEZ GILA, PABLO
MIQUEL LÓPEZ, LOURDES
ORTEGA OLIVARES, JENARO
RUIZ CAMPILLO, JOSÉ PLÁCIDO

PÁGINAS: 312

ISBN: 978-84-8443-726-0

BARCELONA, EDITORIAL DIFUSIÓN, 2011



La *Gramática Básica del Estudiante de Español* (GBE en adelante) ya fue reseñada cuando apareció hace seis años (Díaz, 2005), y hoy es para mí todo un placer escribir la reseña de su nueva edición, que ha visto la luz muy recientemente y que viene con adiciones interesantes y cambios que la mejoran. Es un placer porque tengo la GBE conmigo desde que salió y puedo hablar de ella desde tres perspectivas: la de lingüista, la de profesora y la de usuaria.

Antes de entrar en explicaciones, sin embargo, es importante señalar desde un principio qué es nuevo en esta edición revisada y ampliada. Primero, se han corregido erratas y reformulado ejemplos necesitados de revisión o clarificación. Segundo, se ha ampliado la sección de pronombres para las *construcciones reflexivas y valorativas*, y se han añadido cuatro nuevos apartados: D) *cambios de estado*, E) *Ir(se), llevar(se) / venir(se), traer(se)*, F) *Verbos de ingestión: comer(se), beber(se), tomar(se)*, y G) *Construcciones impersonales con se: Aquí se vive bien / Se invitó a toda la familia*. Y tercero, se han ordenado todas las actividades de acuerdo a los niveles del Marco Común Europeo de Referencia (MCER) y el Plan Curricular del Instituto Cervantes.

Desde el punto de vista de la Lingüística, hace más de 30 años que profesores de lengua y lingüistas están en permanente desacuerdo. Los últimos porque lo que se hace en clase no es lo que dictan las teorías de adquisición de segundas lenguas, y los primeros porque los que teorizan parece que nunca han pisado un aula y no conocen la realidad de lo que enseñar otra lengua implica (Achard, 2004). La GBE es una de las pocas y extraordinarias excepciones que concilian ambos campos con un objetivo común: que aprender una lengua sea un proceso edificado en unos principios lingüísticos con los que se pueda operar. Y enseñar también. El punto de partida de la GBE es la Lingüística Cognitiva (LC) y no es mera mención que sus

autores sean las máximas referencias en su aplicación al español como lengua extranjera (Ruiz Campillo, 2007, Castañeda Castro, 2004, Castañeda Castro & Alonso Raya, 2009, o mi apreciado maestro de doctorado, Ortega Olivares, 1998, son ejemplos ilustrativos).

Veamos algunos ejemplos. Para explicar los pasados en español, la GBE habla ante todo de *espacios* y no tanto de *tiempos*. El espacio es uno de los conceptos básicos de la LC porque los seres humanos conceptualizamos el mundo que nos rodea desde nuestra perspectiva sensorial (lo que percibimos) y motriz (cómo nos movemos y se mueven las cosas a nuestro alrededor) porque es de la que más nos podemos fiar a la hora de poner nuestros pensamientos en palabras comprensibles. La lengua está llena de metáforas espaciales porque son necesarias para referirse a conceptos abstractos y que los demás nos puedan entender. En palabras académicas, “el espacio y la lengua se conciben como fuerzas útiles que interactúan y se apoyan mutuamente durante el proceso [...] de estructurar activamente un mundo en el que poder pensar” (Clark, 2010:9). Por tanto, el hecho de que en la GBE se hable de conceptos tan simples como el *aquí* (para hacer una referencia espacial al presente como cercano al hablante) y el *allí* (para explicitar un momento alejado al de la persona que habla) no es nada casual. Así, cuando en la GBE encontramos una explicación del tipo “Con el Indefinido contamos hechos TERMINADOS en el ESPACIO PASADO en que se produjeron (“ALLÍ”)” (p. 125. Negrita en el original), seguida por otra que dice que “Por eso, el Indefinido se opone al Perfecto, que sitúa los hechos en un espacio actual (“AQUÍ”) (p.128), no estamos ante una forma de explicar caprichosa y aleatoria de los autores, sino que esta está fundamentada y respaldada por una miríada de trabajos en LC. Talmy, por ejemplo, ya a finales de los 80 hablaba de un *sistema de dinámica de fuerzas* que tenía una metáfora principal: *Moverse en el tiempo es moverse*

a través del espacio, con la cual podemos ilustrar cómo expresamos los hablantes los hechos temporales de acuerdo con nuestro lugar en el mundo y hacernos entender por quienes nos acompañan. El propio Langacker, padre de la Gramática Cognitiva, reconocía con buen humor en 1987, con la publicación de su primer trabajo en el campo, que había pensado en bautizar a la Gramática Cognitiva como "Gramática espacial", pero que había descartado la idea porque daba lugar a cierta hilaridad poco académica. Esta anécdota no hace sino reforzar la centralidad del espacio como concepto base de la LC (ver Littlemore, 2009, Real Espinosa, 2009 o Mix, Smith & Gasser, 2010 para ejemplos recientes).

Otra muestra de cómo la GBE y la LC están interconectadas la encontramos en las imágenes del dibujante David Revilla. Muchos profesores comentan lo útiles que son para explicar, lo divertidas que resultan para los estudiantes y lo bien hechas que están. Y es cierto, pero lo que muchos quizás no sepan es que están absolutamente *milimetradas* para explicar gráficamente la representación mental de los conceptos lingüísticos. No es casual la cara de desconcierto absoluta del personaje en la página 167 cuando su interlocutor intenta "declarar" sin éxito que *Susana tenga novio* (cosa que es claramente imposible). Tampoco son fortuitas las caras y expresiones de los extraterrestres en las páginas 172 y 173. Cuando *declaran* se les ve satisfechos y convencidos de lo que dicen, cuando *suponen* se rascan la cabeza y fruncen el ceño concentrados porque no están seguros, cuando consideran la posibilidad y *no declaran* podemos ver franca duda en uno y en el otro una ceja levantada en señal de "a mí que me registren si no es lo que digo", y cuando rechazan lo hacen con todo el cuerpo, expresando certeramente la negación de lo que se dice. Asimismo, el ejercicio 9 de la página 174 incluye una perfecta expresión facial para la intención modal de cada hablante. Lo que está detrás de esta precisión gráfica es ayudar al estudiante a visualizar la relación entre

la *intención comunicativa* del hablante, su *percepción* del mundo que le rodea y cómo lo transmite con la *gramática*: cuando construimos comunicación queremos expresar exactamente lo que tenemos en mente, y queremos que nuestro interlocutor nos entienda como esperamos.

Un último ejemplo lo encontramos en uno de los nuevos apartados de usos del *se* en el que se ilustra (literalmente) el concepto cognitivo de *perspectiva* (expresión lingüística del punto de vista espacial del hablante para construir una escena) para explicar la diferencia entre *ir/venir* y *llevar/traer*.

Las imágenes de la GBE sitúan al aprendiente en el contexto real del nativo y de cómo este "ve" o representa mentalmente la gramática. Una de las autoras, Lourdes Miquel, confirma lo anterior en una entrevista de 2008, diciendo que la GBE se centra "en los procesos del aprendizaje de las formas y en la visualización de la gramática con imágenes dinámicas que permiten secuenciar mejor la representación mental de cada forma lingüística" (p.7). Las reflexiones de la autora en el *podcast* núm. 50 de *LdeLengua* nos llevan a pensar que la GBE se hizo para los estudiantes: para que la vean, para que la visualicen y para que sepan interpretar las imágenes mentales que las formas gramaticales "conjuran" en los hablantes nativos.

Desde la perspectiva del profesor de lengua de hoy en día, la nueva GBE nos ayuda a trabajar desde el MCER y el Plan Curricular del Cervantes, pues aunque en 2005 ya se definía el nivel según el MCER, ahora se han ordenado los contenidos y cada uno de los ejercicios se ha clasificado de acuerdo a su nivel (A1, A2 y B1). Esto es una ventaja frente a la edición anterior, pues permite al profesor organizar los ejercicios más libremente, asignando las actividades propias de cada nivel y adaptando las que estén por encima o

debajo de la competencia de sus alumnos. Cada actividad funciona como modelo de trabajo y es perfectamente posible que cada profesor la modifique según entienda que funcionar mejor para sus alumnos. Con esta modificación me refiero tanto a la virtual dificultad gramatical como al léxico realista y cargado de significado que las muestras de lengua presentan. Los profesores podemos elegir que los alumnos añadan el reto de interactuar con un lenguaje natural y real a su trabajo “técnico” con los ejercicios, pero también, en esa labor de mediación entre materiales y estudiantes que nos es propia y tan familiar, simplemente usar la explicación, la secuencia y el esqueleto conceptual de los ejercicios, pero simplificando las muestras de lengua en lo que consideremos oportuno.

Siguiendo con la perspectiva del profesor (y un poco también la de lingüista) merece la pena analizar el planteamiento didáctico de los ejercicios. En esta gramática encontramos siempre el mismo orden: una aclaración explícita sobre una estructura y actividades de práctica (recomiendo leer a Alonso Raya, 2006, y Martínez Gila, 1999, para más información sobre esta forma de crear ejercicios). Las actividades suelen tener un orden de presentación que va desde la interpretación del *input* para empezar y la producción de *output* en ejercicios de creciente dificultad después. Este orden no es aleatorio, sino que está destinado a pertrechar a los aprendientes con muestras de lengua que corroboren lo explicado y que les haga visualizar y procesar la teoría que acaban de leer de forma activa. Seguidamente y una vez hechas las interpretaciones activas del *input*, se pasa a la práctica estructurada en ejercicios donde los estudiantes deben *comprender para producir* (y no hacerlo nunca automáticamente “porque toca practicar la estructura X”). Todos los ejercicios, sin excepción, son de foco en la forma para que el estudiante pueda hacer conexiones de cada forma con su significado. Con estas actividades se “establece una relación cognitiva entre el aprendiente y la forma lingüística, y se permite así

un procesamiento basado más en percepción y en comprensión, y menos en memorización. Así, se hace [...] que las formas lingüísticas sean más notorias para que el alumno pueda prestarles atención” (Llopis-García, 2011).

Para ejemplificar con ejercicios concretos tomaré la ampliación de la sección de pronombres, aunque el patrón descrito a continuación está presente en todas las secciones de la GBE desde su primera edición.

Podemos encontrar *ejercicios de transformación* (número 7, p. 91), donde se presenta un texto con *input* que representa una actitud comunicativa –verbos con sujeto agente y objeto directo paciente– para que el estudiante lo transforme en *output* que exprese otra visión subjetiva del mismo hecho –verbos reflexivos que expresan un cambio de estado con sujetos pacientes–. Así, *El hombre invisible abre la puerta* como *input* es lo que el estudiante debe transformar en *output* que diga: *la puerta se abre*.

Los ejercicios son siempre de *foco en la forma a través del significado*: si el estudiante no comprende la oración y lo que se quiere decir con ella, es imposible que pueda seleccionar la forma correcta. En el ejercicio número 8 (p. 91) se pone en práctica la capacidad del estudiante de hacer conexiones de forma y significado para explicar conceptos de la parte teórica como *yo duermo* como declaración de una acción vs. *Yo me duermo* como declaración de un cambio de estado – pasar de despierto a dormido y poner el énfasis en ese proceso).

Dos ejemplos de actividad de *procesamiento del input* son el número 9 (p. 93) y el número 12 (p. 94) para *Ir(se)*, *Llevar(se)* / *venir(se)*, *traer(se)*, seguidas ambas por ejercicios de *procesamiento del output* (números 10 y 11, p. 93, número 13, p. 95). Para el *input*

se le dan al estudiante las frases ya construidas y se resalta comunicativamente la forma que se quiere conectar con cada significado. A cada frase se le dan dos posibles interpretaciones de lo que se quiere decir con ella y los alumnos deben leerlas y elegir una de estas interpretaciones: deben tomar una decisión formal basada en la interpretación correcta de las frases. Por ejemplo, si las dos interpretaciones son AQUÍ (A DONDE ELLA ESTÁ) y ALLÍ (A OTRO LUGAR), el estudiante, cuando lea *Es una larga historia. Si VIENES luego, te lo explico* deberá decidir cuál es la perspectiva del hablante y será el verbo resaltado en negrita el que le dará la clave para responder.

Para el *output*, sin embargo, es necesario que el alumno lea la frase y con una indicación clara de cómo proceder (*Brian está en una clase de español*), decida él mismo qué forma completa mejor cada frase (*ir, venir, llevar o traer*) para que el significado que se quiere conseguir sea el correcto (*tengo que ____ al baño un momento* o *Tengo que ____ el diccionario a clase*).

Otro aspecto interesante de la GBE es que no se trata de una gramática de “blanco o negro”, con una respuesta que es correcta frente a otra que es incorrecta. En esta gramática se le da al alumno todo el espacio que necesita para hacer un análisis de *cómo se dice lo que se quiere decir* y cómo en gramática una forma u otra *ni es lo mismo, ni es igual*.

Pongamos como ejemplo el ejercicio 12 de la página 94, que trabaja la diferencia entre *ir* e *irse*, es decir, entre usar una construcción reflexiva o no con los verbos de movimiento. El enunciado del ejercicio contextualiza la situación sobre la que se quiere que piense el estudiante y la indicación es: “decide en cada caso la opción **más probable**” (negrita añadida). Con esta indicación se permite la discusión, la reflexión gramatical, la puesta del aprendiente en el lugar del hablante y la selección de una forma sobre otra basada en

haber estado pensando sobre qué comunicaría mejor la situación que se propone en el ejercicio: *Jennifer vive en Londres, pero encuentra un buen trabajo en Madrid y decide cambiar de ciudad. (a) ¡Voy a Madrid!, (b) ¡Me voy a Madrid!*. Es esta una técnica muy original y ampliamente implementada a lo largo de toda la GBE, donde los autores subvierten la tradicional interpretación de las decisiones gramaticales en los términos artificiales de correcto / incorrecto y ofrecen en su lugar opciones de diferencia de significados que representan mejor la auténtica naturaleza de la decisión gramatical nativa. Es lo que Ruiz Campillo denomina *gramática de grado*: “una gramática naturalista cuyas opciones no se definen en los términos binarios –y ciegos al significado– de correcto / incorrecto, sino en los términos graduales de un *continuum* entre lo posible y lo imposible, entre lo más y lo menos eficaz en términos de consecución mediante la forma del efecto comunicativo deseado” (en prensa).

A mi entender, no hay ninguna otra gramática de ELE en el mercado que haga a los estudiantes *pensar* sobre la gramática en lugar de *obedecerla*, pensar además en términos de *significado* y no de *forma*, y especialmente interpretar el valor de las formas antes de lanzarse a *producir* directamente. El hecho de que el aprendiente tenga que comprender qué se dice con la forma X es sorprendentemente liberador: él puede decidir por sí mismo. Además, como la GBE dispone de la clave de ejercicios, se puede trabajar independientemente para confirmar una comprensión correcta de la comunicación o volver atrás para poder decidir por qué no se interpretó bien lo que se quería decir (*como manzanas* vs. *me como esa manzana*, en el número 14, p. 96). Esto es liberador para el estudiante porque puede dedicar tiempo y sus propios recursos a trabajar la lengua sin la vista de águila de su profesor “entrometiéndose” en sus reflexiones. Y también lo es para el profesor, que puede hablar con los estudiantes “de igual a igual” a

la hora de consensuar cada ejercicio. Ya no es solo la palabra del profesor la que “vale oro” en la clase, porque con la GBE el estudiante también es una suerte de nativo con herramientas para discutir por qué X sí e Y no.

Decía Lourdes Miquel en el *podcast* número 50 de *LdeLengua* que el profesor es “el centro del mundo, el druida” cuando se trata de trabajar la gramática: él y solo él dispone de la verdad. La GBE sin embargo, es para trabajar cooperativamente: el alumno también tiene ahora todos los datos y el profesor está para acompañarle en la interpretación correcta de las formas y sus significados. Con todo lo anterior se quiere decir que la GBE les da a los estudiantes las pautas necesarias para convertir su intención comunicativa en una realidad mediante el uso de la gramática que es, al fin y al cabo, la base y esencia de toda comunicación.

La última y breve perspectiva que quería transmitir en esta reseña viene desde la experiencia como *usaria* de la GBE. Volviendo al *podcast* de *Ldelengua*, Lourdes Miquel destacaba la importancia de tener profesores FORMADOS en ELE. La GBE es una herramienta de gran valor para la formación de profesores, pues nos pertrecha *explícitamente* del conocimiento *implícito* (el de los hablantes nativos, el instintivo) sobre el idioma. Tampoco sé de otra gramática que tenga esta característica. Aunque la autora destaque que la GBE es *para los estudiantes*, me voy a atrever a contradecirla un poquito desde aquí y decir que también es un excelente material de consulta y formación para aquellos profesores con verdadera curiosidad por entender el funcionamiento de la lengua desde una perspectiva cognitiva.

REFERENCIAS

Achard, M. 2004. “Grammatical Instruction in the Natural Approach”. En Achard, M. & Niemeier, S. (Eds.). *Cognitive Linguistics, Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching*. Berlín: Mouton de Gruyter, pp. 165-194.

Alonso Raya, R. (2010). “Cómo mejorar tu vida con la gramática”. Reedición de una charla en Expolingua, 2006 en *marcoELE. Revista de Didáctica de Español como Lengua Extranjera*, núm. 10 [en línea]. Disponible en la red:
http://marcoele.com/descargas/expolingua_2006.alonso.pdf

Castañeda Castro, A. (2004): “Potencial pedagógico de la gramática cognitiva. pautas para la elaboración de una gramática pedagógica del español/LE”. *redELE*, [en línea] núm. 0, marzo 2004. Disponible en la red:
<http://www.educacion.gob.es/redele/revistaRedEle/2004/primer.html>

Castañeda Castro, A. & Alonso Raya, R. (2009). “La percepción de la gramática. Aportaciones de la lingüística cognitiva y la pragmática a la enseñanza de español/LE”. *marcoELE. Revista de Didáctica de Español como Lengua Extranjera* [en línea]. Disponible en la red:
http://marcoele.com/descargas/8/castaneda-alonso_percepciongramatica.pdf

Clark, A. (2010). “Minds in Space”. En Mix, K., Smith, L. & Gasser, M. (Eds.). *The Spatial Foundations of Language and Cognition*. Oxford: Oxford University Press, pp. 1-15.

Díaz, L. (2005) “Gramática Básica del Estudiante de Español. Difusión, 2005”. *marcoELE. Revista de Didáctica Español como Lengua Extranjera* [en línea]. Disponible en la red:
<http://marcoele.com/descargas/1/diaz-gbe.pdf>

Herrera, F. & Castrillejo, V. (Eds). (2011). "Entrevista a Lourdes Miquel". *LdeLengua, un podcast sobre el mundo del español*, núm. 50 [en línea]. Disponible en la red:

<http://eledelengua.com/ldelengua-50-con-lourdes-miquel-en-nuestro-aniversario>

Instituto Cervantes (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. [en línea] Disponible en la red:

<http://cvc.cervantes.es/obref/marco>

Instituto Cervantes (2007): *Niveles de Referencia para el español, Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Langacker, R. W. (1987). *Foundations of Cognitive Grammar, Vol. 1: Cognitive Prerequisites*. Stanford: Stanford University Press.

Littlemore, J. (2009). *Applying cognitive linguistics to second language learning and teaching*. New York: Palgrave Macmillan.

Llopis-García, R. (2011). *Gramática Cognitiva para la enseñanza del español como lengua extranjera*. Colección: Monografías, núm. 14. Madrid: Ministerio de Educación.

Martínez Gila, P. (2009). "Actividades para la reflexión gramatical en el aula de español/LE". Reedición de una charla en Expolingua, 1999 en *marcoELE. Revista de Didáctica de Español como Lengua Extranjera*, núm. 9 [en línea]. Disponible en la red:

http://marcoele.com/descargas/expolingua_1999.martinezgila.pdf

Miquel, L. (2008). "Entrevista a Lourdes Miquel: Agítese antes de usar", *marcoELE, Revista de Didáctica Español como Lengua Extranjera*, núm. 6 [en línea].

Disponible en la red:

<http://marcoele.com/agitese-antes-de-usar>

Mix, K., Smith, L. & Gasser, M. (Eds) (2010). *The Spatial Foundations of Language and Cognition*. Oxford: Oxford University Press.

Ortega Olivares, J. (1998). "Algunas consideraciones sobre el lugar de la gramática en el aprendizaje del español/LE". *RILCE. Revista de Filología Hispánica*, núm. 14. 2, pp. 305-323. Universidad de Navarra. Disponible en la red:

<http://www.unav.es/rilce/rilce142.html>

Real Espinosa, J.M. (2009). "Gramática: la metáfora del espacio". *marcoELE. Revista de Didáctica Español como Lengua Extranjera*, núm. 8 [en línea]. Disponible en la red:

<http://marcoele.com/gramatica-la-metafora-del-espacio/>

Ruiz Campillo, J.P. (En prensa). "Two Steps Ahead: Towards A Cognitive Operational Approach to SSL Grammar Teaching", en Ruiz, G. (ed): *Methodological Developments in Teaching Spanish as a Second and Foreign Language*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.

Ruiz Campillo, J.P. (2007). "Entrevista a José Plácido Ruiz Campillo: gramática cognitiva y ELE". *marcoELE. Revista de Didáctica Español como Lengua Extranjera*, núm. 5 [en línea].

Disponible en la red:

<http://www.marcoele.com/num/5/index.html>

Talmy, L. (1988). "Force dynamics in language and cognition". *Cognitive Science*, núm. 2, pp. 49-100.

FECHA DE ENVÍO: 15 DE NOVIEMBRE DE 2011