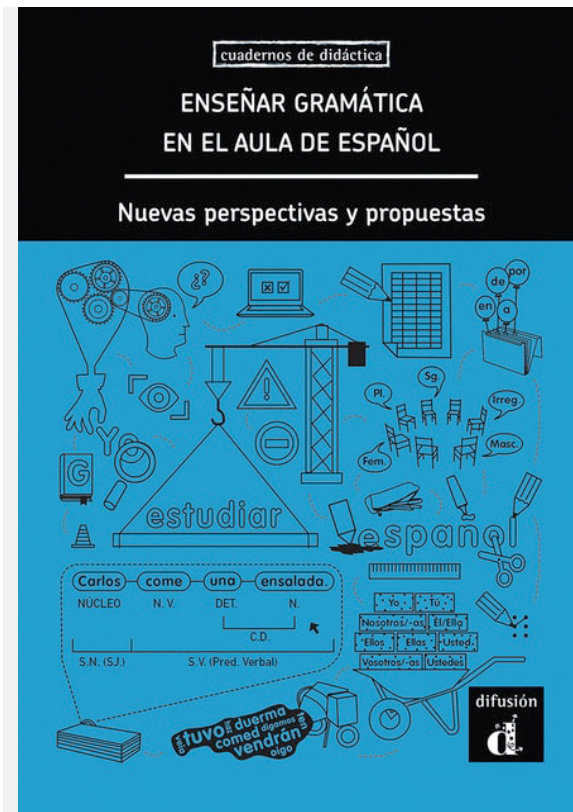


MORA SÁNCHEZ, MIGUEL ÁNGEL

ESCUELA OFICIAL DE IDIOMAS DE ALICANTE / UNIVERSIDAD DE ALICANTE, ESPAÑA

“CUANDO LA GRAMÁTICA HACE AGUAS”. RESEÑA A *ENSEÑAR GRAMÁTICA EN EL AULA DE ESPAÑOL*



Herrera, Francisco y Sans, Neus (eds.)  
*Enseñar gramática en el aula de español. Nuevas perspectivas y propuestas*

Barcelona: Difusión, 2018  
colección "Cuadernos de Didáctica" 4  
ISBN: 978-84-16943-89-0  
183 páginas

**D**e nuevo volvemos sobre la enseñanza de la gramática en el aula de lenguas extranjeras; de nuevo tropezamos con la enseñanza de la gramática en el aula de español; de nuevo auguramos nuevas perspectivas y propuestas. Pero, ¿por qué necesitamos otra vez volver a pensar la gramática? ¿No es suficiente con las vueltas que le hemos dado ya? La realidad es tozuda y, a veces, nos golpea en la cara con cierta crudeza e inquietante saña. Es natural que, tras nuestros encomiables esfuerzos por enseñar de forma comunicativa o tradicional, con gramática explícita o a través de tareas formales de gramática implícita, nuestros aprendices logren alcanzar un nivel de lengua extranjera (o lengua dos) considerable (es más, ya han llegado al nivel C –emoticono con gota de sudor cayendo por un lado de la frente y sonrisa forzada-). Son capaces de expresar sentimientos, deseos, sorpresa y hasta admonición, con una eficacia comunicativa importante (incluso contando algún que otro chiste, de corte lingüístico). Y, sin embargo, ahí tenemos el error en la selección de la preposición, el intercambio de papeles del *ser* por el *estar*, esa ausencia de artículo que no toca (o la presencia excesiva que tanto irrita), la invisibilidad u opacidad del subjuntivo (el cual, en realidad, todavía no saben para qué lo usan los hispanohablantes, si se pueden comunicar “perfectamente” sin él), la confusión en esa barahúnda de tiempos de pasado, creada ex profeso para desquiciar a los aprendices extranjeros de español. Ante este panorama, nuestra profesora modélica –o de valor prototípico–, desesperada ante la situación, se vuelve a replantear su vocación traducida en ejercicios /

tareas / prácticas docentes que han resultado meridianamente eficaces y clama volver a desandar caminos transitados que la han llevado a un puerto no del todo satisfactorio en su prurito profesional.

De aquí viene la necesidad de libros como el que a continuación tenemos la intención de reseñar / comentar / parafrasear (elija la opción correcta –si hay alguna que lo sea, o varias válidas-). Necesitamos una visión multidisciplinar del fenómeno gramatical para poder acercarnos a la complejidad de su esencia. La máxima fundamental ya la conocemos: la forma es significado. De ahí surge el problema: lo que tenemos que enseñar es significado. El asunto está en que el significado se transmite a través de las formas, las formas las emite el hablante y el hablante hace lo que quiere con las formas: “una palabra quiere decir exactamente lo que yo quiero que quiera decir”, decía Humpy Dumpty en *Alicia a través del espejo*<sup>1</sup>. A pesar de todo ello, un nutrido grupo de especialistas se ha aventurado a hacer una personal aportación a los retos que plantea este libro, en torno a la descripción de la gramática y que Lourdes Miquel, en el prólogo, presenta magistralmente: 1. La urgente necesidad de una manera más eficaz de abordar la gramática; 2. Conseguir el paso del conocimiento procedimental al automático en el aprendiz; 3. Que el profesorado sea consciente de su papel en todo este proceso y de su necesaria formación (o transformación) para poder ser guía natural del mismo.

---

<sup>1</sup> Esta anécdota la rescata J.P. Ruiz Campillo en su aportación a este volumen y aparece mencionada en varios trabajos de la semántica y la pragmática teóricas (Véase Hurford, J. y Heasley, B. (1988), *Curso de Semántica*. Madrid: Visor, p. 11).

Los trabajos de este libro los inicia el profesor Brucart, con un lúcido repaso a los vaivenes del amor / desamor a la gramática. En esta revisión del balanceo de la enseñanza tradicional a la comunicativa, nos recuerda algunos principios de la adquisición de lenguas de Krashen: los conceptos adquisición y aprendizaje diferenciados y sin posibilidad de relación. A su vez recuerda la crítica de MacLaughlin, que interpreta que el trabajo con procesos puede conducir a la automatización característica de la adquisición a través de la instrucción formal: se abre así el posible paso de la memoria declarativa a la procedimental. Esto conduce al consenso en la necesidad de la instrucción formal, pero no en el peso que debe ocupar en el currículo... ni tampoco qué tipo de gramática. De hecho, en este trabajo ejemplifica claramente la diferencia entre lo que podríamos llamar una gramática especulativa de una pedagógica, a través de un ejemplo de la diferencia en el sistema formal del español entre *ire* / *irse*.

Con el trabajo de J.P. Ruiz Campillo (significativamente más extenso que el resto de contribuciones) nos adentramos en el menos transitado mundo de la gramática operativa<sup>2</sup>, con la que se pretende una nueva mirada sobre la gramática. El autor reclama trascender a la descripción de las formas para intentar explicarlas, pero explicarlas de forma diferente, de manera que dicha explicación no suponga desatar el caos de la descripción del sistema lingüístico. Esta propuesta supone la búsqueda de la lógica del sistema, para hacer "comprensible" el funcionamiento del mismo por parte del aprendiz. La manera de alcanzar este conocimiento precisa de intentar trabajar con propuestas que se centren en el significado y no tanto en la forma, o lo que sería mejor en el significado que transmiten las

formas, ya que este va a ser el condicionante de los usos, como muy bien ejemplifica el autor en el caso del subjuntivo. Para alcanzar este objetivo propone revisar las actividades que realizamos en clase sobre las formas lingüísticas de manera que sean "operativas" (es decir, que el aprendiz las pueda usar realmente) y no solo descriptivas (en las que el alumno va a encontrar problemas en su aplicación). En una segunda parte del artículo, Ruiz Campillo establece las bases teóricas en las que se asienta la conocida gramática operativa. Por un lado, la subjetivización como forma de construcción lingüística de la realidad, la configuración del funcionamiento operacional de las formas frente a la memorización de reglas. Todo esto debe conducir a la búsqueda de la eficacia frente a la corrección, pero no en términos estrictamente comunicativistas –señala el autor– sino en la atención al significado de la forma, de manera que sus múltiples usos mantengan dicho significado –y no lo multiplique en cada uso. La última parte de este trabajo se va a focalizar en las dificultades para centrar el significado de cada forma, desprovista de la interpretación holística a la que estamos habituados a realizar, para, a través de una descontextualización, llegar al significado único y lógico que nos debe facilitar el aprendizaje de dicha forma. En esta línea recuerda su propuesta, lanzada en otros trabajos previos, sobre la lógica del subjuntivo y la manera de trabajar los significados para poder llegar a la máxima eficacia en los intercambios comunicativos de los aprendices.

En la aportación de R. Llopis-García (que igual debería haber precedido a la anterior) se plantea la relación entre la enseñanza y los objetivos que esta persigue en el aula a la hora de marcar las principales aportaciones de la lingüística cognitiva a su intento de

---

<sup>2</sup> Este concepto de gramática operativa aparece ya en las propuestas iniciales del autor "El subjuntivo es lógico" (2004), *redELE*, 1, pp. 1-8 y "Normatividad y operatividad en la enseñanza de los aspectos formales" (2004), *redELE*, 2, pp. 1-22.

definir qué es la gramática y cómo se tiene que enseñar. Esta revisión de la gramática pasa fundamentalmente por considerar el espacio como el entorno cognitivo sobre el que se asienta la arquitectura gramatical y en la competencia metafórica como el puente que une pensamiento y lenguaje. Destaca la autora la construcción de prototipos, como resultado de la categorización de la realidad que realiza el hablante y sobre la que, según esta propuesta, se debe dirigir la enseñanza de la gramática, que se convierte de esta manera en significativa.

En el capítulo siguiente, Pedro Gras pone el dedo en la llaga sobre la fractura que existe entre la teoría lingüística y la aplicación al aula, en términos generales, y en el caso de la gramática, de los “modelos explicativos del conocimiento lingüístico de los hablantes” (p. 65) frente a los problemas a los que se enfrenta el aprendizaje de una lengua. Además, da la clave sobre el hecho de que los problemas de los hablantes no nativos permiten mirar la lengua con otros ojos. La teoría que presenta en estas páginas es una deriva de la gramática cognitiva que se asienta en tres pilares básicos: la indisolubilidad de léxico y gramática, la unión simbólica de estas unidades léxicas y gramaticales y la organización en redes del conocimiento lingüístico. Sin duda, una de las mayores aportaciones de esta orientación de la lingüística estriba en la extensión del significado a las construcciones gramaticales, lo que abre grandes expectativas de explicación de la lengua, como se ve en la aplicación al funcionamiento de los pronombres personales en español<sup>3</sup>. Por otra parte, que la

<sup>3</sup> En el texto aparece una breve ejemplificación que se puede ampliar en su trabajo: Gras, P.; Santiago, M. y Polanco, F. (2005). “*Tienes que aprendértelos ya, que llevas tres años: los pronombres átonos en clase de E/LE. Un enfoque constructorista*”. En Castillo, M. Á. (ed.), *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua, deseo y realidad*. Sevilla: Universidad, pp. 219-426.

<sup>4</sup> Véase Gras, P. y Santiago, M. (2012). “Cómo hacer la gramática significativa: aspecto léxico y aspecto gramatical”. En *Mosaico*, núm. 30, págs. 19-25.

organización del conocimiento lingüístico funcione a modo de redes supone la existencia de relaciones entre sus componentes, que también abre la ventana a otra forma de trabajar la gramática de forma significativa<sup>4</sup>.

Y llegamos a las aplicaciones directas en el aula de la mano de Pablo Martínez Gila, en el capítulo 5, que giran sobre las diferentes propuestas prácticas para presentar la gramática en clase, ya sea de manera deductiva o inductiva. Las técnicas destacadas son la anegación del input, el descubrimiento y la reformulación. Se distingue entre actividades de aula para la práctica formal basadas en la reflexión, en la producción controlada, así como en la producción libre<sup>5</sup>. El autor destaca la necesidad de que se cumplan algunas condiciones previas a la práctica de las tareas formales, que se ajustan a las recientes teorías del procesamiento del *input*, y que van en la línea de la prioridad que da el alumno al significado frente a la forma, tal y como defiende el denominado *enfoque léxico*<sup>6</sup>. A todo ello habría que añadir el elemento de “implicación personal” de las tareas gramaticales, esto es, la necesidad de alcanzar un aprendizaje significativo en el que la presentación y la práctica gramatical sean relevantes para los aprendices.

El capítulo 6, de autoría colectiva, José Amenós, Aoife Ahern y Victoria Escandell plantean las relaciones entre gramática y pragmática, con especial indicación de su pertinencia en el aula de español. Su punto de partida es una crítica a los modelos

<sup>5</sup> Una explicación y ejemplificación más amplias puede encontrarse en Miquel, L. y Ortega, J. (2014). “Actividades orientadas al aprendizaje explícito de recursos gramaticales en niveles avanzados de E/LE”. *Enseñanza de gramática avanzada de ELE*. Madrid, SGEL, pp. 89-179

<sup>6</sup> Para ampliar esta idea puede verse Fernández, C.R. (2016). *Input destacado y adquisición de la gramática*. Madrid, Arco/Libros (col. Cuadernos de Didáctica del Español/LE).

comunicativos que tienen una base pragmática y que realizan una presentación fragmentada de la gramática, repartida por niveles, en la que los valores lógicos de la descripción quedan difuminados y requieren de un aprendizaje memorístico poco significativo<sup>7</sup> (utilizan el ejemplo de los usos del imperfecto como muestra de esta propuesta pedagógica tan extendida). Los autores plantean que la solución a este efecto no deseado de la aplicación al aula hay que buscarla consiguiendo una explicación de cómo se pasa del significado gramatical a los usos discursivos, de la univocidad del significado lingüístico a la multivocidad de las interpretaciones. Para ellos, la herramienta clave viene de la mano de la denominada pragmática cognitiva que diferencia entre el significado procedimental (que supone la base del significado lingüístico estable y continuo) y el contexto cognitivo que es el que facilita la interpretación (que es variable en función de la combinación de los distintos significados). El hecho de que los procesos cognitivos que intervienen en la interpretación sean abstractos y de mayor dificultad de conceptualización supone que su aprendizaje sea graduado, de ahí por ejemplo, que no todos los usos del imperfecto de trabajen en un solo nivel, incluso se propone que la progresión en el aula parta de significado lingüístico (estable y más fácilmente conceptualizable) y continúe con los diferentes procesos cognitivos que atribuyen significados e interpretaciones diferentes a la forma lingüística.<sup>8</sup>

En el capítulo 7, Mar Garachana nos ofrece una perspectiva de explicación gramatical que, aunque a priori pueda no resultar significativa en términos de aprendizaje de uso de la lengua, en la práctica docente tiene un fuerte componente de “conexión” con la lengua meta: estamos hablando de la explicación diacrónica de

---

<sup>7</sup> Esta es una de las ideas recurrentes en varias de las sesiones de formación de profesores que realiza Lourdes Miquel, como, por ejemplo, (2015) “Webinar. Nuevas tendencias de la instrucción gramatical dentro del enfoque comunicativo”.

algunos fenómenos lingüísticos del español actual. Quien ha trabajado en el aula de ELE coincidirá en que el aprendiz de una lengua extranjera utiliza la “comprensión del fenómeno” para hacer el uso lingüístico más suyo, de ahí que una de las preguntas preferidas sea: “¿por qué hay dos formas de imperfecto de subjuntivo en español?” La explicación desde la historia de la lengua que ofrece Garachana permite al profesorado ofrecer una respuesta científica, a una pregunta que tiene un fuerte componente emotivo. Posiblemente dicha explicación no va a facilitar el uso comunicativo de la lengua, pero va a contribuir a que el alumno mantenga una actitud receptiva ante fenómenos que puede llegar a comprender.

En el capítulo 8 Antonio Orta aborda el tema de la pronunciación y la competencia fónica. Aunque el trabajo obvia la relación con la competencia lingüística, sí que vincula la enseñanza de la pronunciación con la tradición de los distintos enfoques de la enseñanza de la gramática y su implicación de la enseñanza de la pronunciación. La última parte del trabajo donde se revisan una serie de propuestas didácticas extraídas del método AULA la dedica a marcar las posibilidades de esas tareas en una enseñanza comunicativa de la pronunciación.

La idea de que a la construcción de la gramática de la lengua meta contribuye tanto la lengua materna o L1 como las otras posibles lenguas que conoce el aprendiente recorre la aportación de Mar Galindo Merino, que ocupa el capítulo 9. En estas páginas la autora intenta abrirnos los ojos sobre una de las prácticas comunicativas más recurrentes en el aula de lenguas extranjeras: el ninguneo de la L1 en el proceso de enseñanza de una lengua extranjera. Paradójicamente

<sup>8</sup> Este interesante tema aparece mucho más desarrollado en otro trabajo posterior de los mismos autores (2019). *Comunicación y cognición en ELE: La perspectiva pragmática*. Madrid: Edinumen.

-nos recuerda- los estudios de adquisición siempre han tenido en cuenta la presencia de la L1 en la LE (baste recordar el concepto de interlengua de Selinker), aunque no siempre ha habido consenso sobre el carácter positivo o negativo de dicha presencia. De esta manera la autora repasa, en pocas páginas, conceptos como la transferencia lingüística, es decir, la fijación de la L1 como modelo de intuición gramatical que se proyecta sobre la lengua extranjera, a modo, sobre todo, de estrategia de aprendizaje, especialmente en los primeros estadios del acercamiento a la LE. Todo esto sería el resultado de la interferencia lingüística, de marcado carácter negativo, según la perspectiva más tradicional del aprendizaje de lenguas<sup>9</sup>. En el caso particular de la gramática, tiene especial relevancia, en el caso de grandes diferencias entre lenguas, la manifestación de lo que se denomina la “evitación”: eludir una forma lingüística cuya distancia entre lenguas puede suponer una dificultad en el aprendizaje (por ejemplo, la invisibilidad del subjuntivo como forma lingüística). Los estudios realizados por la profesora Galindo evidencian que el uso del análisis contrastivo en el aula es algo complejo para el docente y aceptado de forma desigual por parte del alumnado, a pesar de las evidentes aportaciones que puede realizar para favorecer el proceso de aprendizaje / adquisición de la LE. Lo que parece claro es que el alumnado presenta una multicompetencia lingüística en la que actúan de forma conjunta todas aquellas lenguas que conoce, es decir en la que aplica tanto su competencia analítica como su competencia sintética<sup>10</sup>. Como se destaca en este trabajo, el cerebro bilingüe (o multilingüe) no actúa de forma aislada sobre una lengua y esto abre un amplio abanico de posibilidades didácticas en el aula para trabajar la competencia interlingüística que favorezca el aprendizaje de la LE.

---

<sup>9</sup> Sobre la evolución del carácter positivo o negativo de la transferencia lingüística véase Galindo Merino, M.ª M. (2012). *La lengua materna en el aula de ELE*. Málaga: ASELE.

De nuevo, los autores del capítulo 10, José Amenós, Aoife Ahern y Victoria Escandell, parten de una pregunta inicial: la proximidad tipológica de las lenguas, ¿favorece o dificulta el aprendizaje de la lengua adicional? A través del análisis contrastivo del uso de los tiempos de pasado por parte de estudiantes francófonos analizan si la transferencia lingüística resulta ser un aliado o un enemigo del aprendiente. El resultado de la experiencia concluye que no hay una traslación literal del sistema de la L1, sino que dependiendo del nivel (y a veces, del individuo) es usado como apoyo cuando el conocimiento de la L2 es más reducido (A2, B1). Se constata una evidente dificultad del procesamiento de usos, de complejidad cognitiva (el imperfecto estativo, así como combinado con estructuras sin correspondencia en la L1, muy particulares de la L2). No se puede hablar, pues, de una traslación directa de la L1, sino un uso limitado a la sobregeneralización y a la simplificación en niveles iniciales.

El componente lúdico, objeto del capítulo 11, a cargo de Vicenta González y Francisco Herrera, es una constante en la enseñanza de lenguas, en general. Otra cosa es encontrar propuestas lúdicas que muestren el funcionamiento de la lengua y “su práctica contextualizada y significativa”. En este trabajo los autores se centran en estas últimas, donde el aprendizaje significativo se erige en eje vertebrador de las propuestas lúdicas. El repaso de los juegos más frecuentes utilizados en las aulas de lenguas lleva a los autores a establecer dos categorías entre estos: una cuyo objetivo es la práctica formal del código y otra centrada en la práctica reflexiva y significativa. Los juegos con objetivos didácticos van, pues, desde

<sup>10</sup> Sobre estos conceptos de competencia lingüística y el funcionamiento del cerebro bilingüe/multilingüe puede verse Moreno Cabrera, J. C. (2016). *Multilingüismo y contacto de lenguas*. Madrid: Síntesis.



aquellos que únicamente tienen unos objetivos de aprendizaje formal hasta los que intentan ligar estos objetivos a un aprendizaje significativo en relación a experiencias y necesidades de aprendizaje. En la actualidad, sin embargo, la corriente que habla de la gamificación de la enseñanza / aprendizaje de la L2 pretende que el uso del componente lúdico permita presentar y practicar eficazmente contenidos gramaticales. En este enfoque el marco teórico se materializa a través de tres elementos fundamentales: dinámica (narrativa), mecánica (cooperación, competición, recompensa) y componentes (equipos, tablas, puntos...). En cualquiera de los enfoques lúdicos se mantiene la división de ejercicios / actividades / tareas, con una finalidad diferente dentro del proceso de aprendizaje.

Y llegaron las TIC. Pero las TIC en sí no son un signo de mejora didáctica, como señalan los autores del capítulo 12, Juan García-Romeu y Javier González. Las tecnologías abrieron un amplio abanico de posibilidades a la enseñanza de lenguas en general. Siguiendo el esquema, un tanto tradicional, de organización de aula conocido como las tres P (presentación, práctica, producción), las tecnologías aportan grandes posibilidades, siempre que vayan unidas a innovaciones pedagógicas, de cuya conjunción pueden salir propuestas sugerentes e innovadoras para las aulas de idiomas. Como ejemplo de mejora didáctica podemos tomar el de el uso de las imágenes<sup>11</sup>. Dicho uso tiene ya cierta tradición didáctica y evidentes ventajas pedagógicas, pero su mayor potencial didáctico viene de la mano de la renovación pedagógica que supone, por ejemplo, la gramática cognitiva, de donde han salido propuestas muy sugerentes<sup>12</sup>.

---

<sup>11</sup> Alejandro Castañeda (2012). *Imágenes en la enseñanza de la gramática. Presentación del Taller. I Encuentro Práctico de Profesores de ELE*. Roma: Editorial Difusión-International House.

El mosaico de aspectos tratados en este libro nos obliga a dirigir nuestra atención sobre la multidisciplinariedad que supone la enseñanza de la gramática en el aula de LE. Sin duda, estamos ante una joya bibliográfica que marca un hito en la didáctica de la gramática. La multiplicidad de perspectivas que ofrece el amplio elenco de trabajos que conforman esta obra garantiza que la mayoría de docentes pueda encontrar una respuesta mínimamente satisfactoria a una amplia pluralidad de cuestiones que les asaltan cuando se encuentran en la tesitura de tener que abordar la enseñanza formal de gramática del español a aprendices no nativos. Es esta, pues, una obra que aborda desde una gran variedad de perspectivas, la enseñanza de la gramática en el aula y que resulta tan necesaria en la formación tanto del profesorado que empieza su andadura profesional como del docente que posee ya una dilatada carrera de fondo en el aula. La novedad de la mayoría de las propuestas así lo permite. El debate sobre el papel de la gramática en el aula debe seguir abierto –a ello nos insta Lourdes Miquel en el prólogo. Un debate crítico y reflexivo, dos características que recorren la mayor parte de los trabajos aquí recopilados. Replantear los presupuestos sobre los que se asienta la enseñanza de la gramática debe ser una prioridad en la formación docente en ELE, máxime cuando partimos de la evidencia de las dificultades que se encuentra el aprendiz para la adquisición de la misma. Por eso mismo, se agradece que tantos colegas de profesión e investigadores hayan querido compartir con nosotros, humildes lectores, sus necesarias reflexiones que no hacen sino motivarnos a crecer como profesionales, en una búsqueda interminable de avances necesarios en nuestra labor cotidiana, que no es otra que la de acompañar a

<sup>12</sup> Materiales multimedia para el uso de los pronombres. Editorial Difusión

nuestro alumnado por los procelosos –y por ello, hermosos– caminos del español.

FECHA DE ENVÍO: 9 DE FEBRERO DE 2022

FECHA DE ACEPTACIÓN: 10 DE FEBRERO DE 2022