

Enseñar gramática en el aula de ELE, didáctica de la gramática y gramática pedagógica **Algunas nuevas propuestas**

Ignacio Arroyo Hernández
Università Ca' Foscari Venezia, Italia

Abstract This article critically reviews the contributions gathered in *Enseñar gramática en el aula de ELE* (2018), a collection of essays which provide teachers with an up-to-date view on research and teaching proposals. Despite the differences in terms of theoretical approaches, perspectives and objectives, all the authors agree on placing meaning at the very core of teaching and on building bridges between research and classroom teaching practice.

Keywords Spanish as a Foreign Language. Grammar. Teaching. Classroom. Research.



Edizioni
Ca' Foscari

Submitted 2020-09-17
Published 2020-12-21

Open access

© 2020 |  Creative Commons Attribution 4.0 International Public License



Citation Arroyo Hernández, I. (2020). "*Enseñar gramática en el aula de ELE, didáctica de la gramática y gramática pedagógica. Algunas nuevas propuestas*". *Rassegna iberistica*, 43(114), 419-428.

DOI 10.30687/Ri/2037-6588/2020/114/011

1

La colección «Cuadernos de didáctica» de la Editorial Difusión propone a los profesores de ELE *Enseñar gramática en el aula de español* (Herrera, Sans 2018), volumen colectivo que contiene un amplio abanico de nuevas perspectivas y propuestas. En un momento en que la cuestión de la enseñanza y el aprendizaje de la gramática en el aula de las segundas lenguas nos ofrece un panorama menos caótico que en épocas pasadas, el planteamiento de fondo compartido por los distintos autores, la atención permanente a la dimensión significativa, parece necesitar no tanto defensores cuanto desarrolladores de propuestas concretas y sólidas.

Cuando se aborda la enseñanza de la gramática de ELE, conviene distinguir entre esta, la didáctica de la gramática y la gramática didáctica (Martí Sánchez, Ruiz Martínez 2014). La reflexión teórica y la investigación desarrolladas en el ámbito de la didáctica de la gramática se plasman y concretan en la enseñanza en el aula; la gramática didáctica, por su parte, es el ámbito en que, a partir de las descripciones gramaticales científicas del español, se crean versiones adaptadas para el estudiante de ELE. El volumen que reseñamos recoge fundamentalmente reflexiones relativas a los dos primeros ámbitos, mientras que las pinceladas de gramática pedagógica (subjuntivo, imperfecto de indicativo, adverbios deíticos, etc.) sirven de enlace entre la teoría y la práctica concreta de aula.

2

José María Brucart comienza trazando un recorrido histórico por la presencia de la gramática en los currículos de L2, para proponer una visión de la misma como componente central en el proceso de enseñanza y aprendizaje, al servicio de los objetivos comunicativos y no desligado de los demás niveles lingüísticos. Brucart reivindica la idoneidad de la lingüística formal - contra lo que se ha argumentado - para jugar un papel en el proceso. La autonomía de la sintaxis, propugnada en los enfoques formales, no implica que esta deba desentenderse del significado, ni que se asuma una relación arbitraria entre forma y contenido. El autor, partidario de introducir la forma a partir del contenido siguiendo los principios del bien conocido enfoque nociofuncional, ejemplifica su propuesta con una presentación del contraste entre *ir/irse*, que fundamenta en términos aspectuales y apoya con esquemas gráficos y uso de los pares mínimos.

José P. Ruiz Campillo ofrece en su capítulo seis reglas, fundadas en los principios del cognitivismo, a modo de antídoto contra el caos, entendiendo por tal un orden que - todavía - no se entiende. La pri-

mera regla prescribe el paso de la descripción a la explicación, y, en consonancia con ello, la necesidad de formular reglas descriptivas susceptibles siempre de ser convertidas por el aprendiente en reglas operativas. La segunda regla prescribe el paso de la forma al significado. Para Campillo, la gramática es significado, y como tal, crea contexto por sí misma. Partiendo de ejemplos reales, el autor desenmascara las formulaciones en las que la gramática se halla solo ‘cosméticamente’ contextualizada, e ilustra el potencial de ejercicios en los que el error no conduce a opciones incorrectas, sino a opciones correctas que son ‘mentira’, esto es: de los juicios formales, a los juicios comunicativos. Como complemento de esta idea, que sitúa al significado en el centro de la didáctica gramatical, se presenta la regla sucesiva, que previene frente a una concepción ‘objetiva’ del significado, y hace hincapié en la representación experiencial: la lengua no es espejo del mundo extralingüístico, sino voz de la cognición humana. La necesidad de extirpar, pues, la realidad objetiva de la lógica gramatical, se hace bien visible en el análisis que Campillo propone del funcionamiento de los adverbios *aquí*, *ahí* y *allí*. El funcionamiento de los mecanismos gramaticales se manifiesta no tanto en la sintaxis como en la ‘configuración’: el paso a la sintaxis configuracional, la cuarta regla, implica descartar una sintaxis de partes de la oración secuenciadas en la línea de un libro en beneficio de una configuración de significados que se relacionan y condicionan en un espacio mental, en un sistema de operaciones lógicas con intenciones comunicativas. La penúltima regla conduce el trabajo gramatical desde la idea de corrección hacia la idea de eficacia, mediante un tratamiento de la gramática como significado que se diluye en el flujo constante de significados que definen el aula comunicativa. Como señalaban ya Castañeda Castro y Ortega Olivares (2001, 217), en la instrucción fundada sobre la atención a la forma concedemos atención a la forma lingüística para salir al paso de una necesidad de contenido, es decir, para resolver en primera instancia un problema comunicativo, que no se plantea en términos de corrección o incorrección sino de significados diferentes que permiten vehicular adecuadamente o no una intención comunicativa. La última regla sugiere el paso de la interpretación al análisis, esto es, de la manipulación de diferentes configuraciones de significados y contextos para deslindar lo que una forma significa gramaticalmente y lo que, en virtud de la interpretación holística del enunciado y el contexto que se emite, puede implicar pragmáticamente. Para ejemplificar, Campillo se sirve de su bien conocida propuesta para el subjuntivo español. El enfoque empático del autor, que contempla la gramática desde el punto de vista del aprendiente que debe apropiarse de ella, y no desde el del nativo, caracteriza una contribución que condensa una amplio caudal de consejos prácticos para el docente de ELE.

Reyes Llopis-García expone sintéticamente en su capítulo las aportaciones pedagógicas que la lingüística cognitiva puede hacer a la enseñanza de ELE, y que ha ido desgranando en diversas publicaciones en los últimos años. La autora se marca el objetivo de brindar a los estudiantes la opción de construir un lenguaje basado en su propia intención comunicativa y no en cómo describe el libro de texto el sistema lingüístico formal, repasa algunos de los conceptos básicos de la gramática cognitiva (corporeización del lenguaje, potencial de la competencia metafórica) y aboga por la eliminación de los listados de reglas en el aula, en consonancia, afortunadamente, con la mayoría de los investigadores en didáctica de segundas lenguas y ELE.

Pedro Gras se propone tender el necesario puente entre dos orillas demasiado comunicadas: la de los lingüísticos teóricos, concentrados en crear teorías, y la de los profesores de lenguas, interesados en resolver problemas. Para ello, muestra cómo tres principios de un modelo teórico como la gramática de construcciones pueden resultar efectivos para orientar la didáctica de ELE. En primer lugar, se propone una visión que sitúa el léxico y la gramática en los extremos de un continuum en el que la mayor parte de nuestro conocimiento lingüístico ocupa el lugar central. En esta posición intermedia se sitúan construcciones con posiciones cerradas (o léxicamente especificadas) y abiertas (esquemáticas), y será la identificación de estas posiciones el cometido a abordar en el aula de ELE. En segundo lugar, se extiende el 'principio simbólico' a la gramática: también en ella se establecen combinaciones de forma y significado, y en la propia forma en la que se combinan las palabras residen significados, lo que se ilustra, por ejemplo, con las construcciones con tópicos reduplicados en infinitivo, o con la distribución de los pronombres de tercera persona. El tratamiento propuesto por Gras permite convertir, de una manera intuitiva, nociones formales en conceptos semánticos más comprensibles para un aprendiz. Por último, Gras introduce la noción de que nuestro conocimiento lingüístico, estructurado en redes, se representa en diversos niveles de esquematicidad, lo que supone que en el 'construcción' - conjunto de construcciones que posee el hablante - conviven reglas esquemáticas de producción de enunciados y ejemplos concretos de dichas reglas. Cuestionando abiertamente el principio de la máxima generalización, según el cual las explicaciones más abstractas y generales son preferibles a las más concretas, se defiende que la existencia de diversos grados de esquematicidad hace recomendable segmentar los problemas gramaticales en trozos más pequeños y fácilmente digeribles por los alumnos. En el cierre del capítulo se formula la siempre deseable invitación al uso de corpus para detectar preferencias formales o semánticas en las construcciones. El potencial de la gramática de construcciones para la enseñanza de ELE, evo-

cado por Gras, se encuentra ya plasmado en diversas publicaciones, como la que Garachana Camarero (2019) dedica a las construcciones gramaticales de pasado.

Pablo Martínez Gila proporciona una serie de pautas para aumentar la efectividad de las actividades gramaticales de presentación y práctica. El interés de la propuesta aumenta al comprobar que, para su desarrollo, el autor parte de principios respaldados por los estudios de adquisición. Apoyado en los principios del procesamiento del input que vertebran el enfoque de la atención a la forma, el autor establece una asociación entre la tipología de las actividades (presentación gramatical / práctica gramatical / revisión) y las distintas fases del proceso de enseñanza y aprendizaje. Merece destacarse una asunción de Martínez Gila, para la que no se señalan referencias: subraya que los aprendices no interiorizan las reglas gramaticales que se les proporcionan, sino que se limitan a interiorizar los ejemplos propuestos, mediante la reflexión consciente sobre el input. Se trata de una idea quizás no plenamente compartida por todos sus compañeros en esta empresa editorial, pero que podría encontrar cobertura teórica y aplicada en los trabajos de la gramática de construcciones.

José Amenós, Aoife Ahern y María Victoria Escandell trazan una frontera esencial a la hora de plantear la didáctica de la gramática en ELE: la que separa aquello que es sistemático y constante - el plano gramatical - de aquello que es variable - el plano pragmático. Al significado codificado, lingüístico, de un elemento gramatical se le suman, con el paso a la interacción comunicativa, distintos valores que integrarán su significado discursivo. En los enfoques comunicativos, actualmente en boga, la aparición de un determinado contenido gramatical se subordina a la necesidad de manejar tal contenido para llevar a cabo una función comunicativa o una tarea concreta. Esto comporta que la presentación de los elementos gramaticales resulte fragmentada: en lugar de mostrar el abanico completo de usos de una forma, estos se irán presentando gradualmente, en función de su grado de dificultad y de la consiguiente resistencia para la adquisición. Si desde el punto de vista didáctico el planteamiento es acertado, la atomización de la gramática lleva a la pérdida de coherencia descriptiva y a una visión de la gramática como conjunto de reglas inconexas y carentes de lógica interna. Para salvaguardar el aprendizaje significativo de la gramática - aquel en el que se va estableciendo una relación continua entre los aprendizajes parciales sucesivos -, los autores proponen una perspectiva unificadora en la que el aprendiente transitará del significado lingüístico a los significados discursivos. La distinción entre usos 'rectos' (lingüísticos) y usos 'desviados' (valores discursivos), que los autores ilustran con el pretérito imperfecto del castellano, permite al estudiante distinguir entre aquello que la forma gramatical significa por sí misma y el significado aportado por los otros elementos del entorno. Si

en este capítulo se transita desde la gramática hacia la pragmática, puede apuntarse el interés de las propuestas que realizan el camino inverso. En este sentido, la incorporación de ciertos planteamientos para la enseñanza de la gramática como recurso comunicativo, como los contenidos en el volumen de Félix-Brasdefer (2018), podría resultar fructífera.

Mar Garachana Camarero plantea en su capítulo la importancia de ir más allá de la literalidad de las construcciones gramaticales para encontrar la razón última de su empleo, con frecuencia rastreable en un proceso histórico. La adopción de un punto de vista histórico, además de satisfacer la curiosidad de aquellos estudiantes que necesitan conocer la motivación última de los fenómenos de ELE presentados en clase, permite además establecer puntos de contacto interesantes entre las lenguas. Garachana se detiene en la presencia (opcional u obligatoria) de artículos, los valores del verbo *ir* y el doblete de formas para el imperfecto de subjuntivo. En este último caso, cabe sugerir que las diferencias que, en términos de asertividad, modalización, o formalidad se registran entre los grupos de formas pueden ser explicadas precisamente en términos históricos (Arroyo Hernández 2016).

Antonio Orta pretende en sus páginas dar cuenta del estado actual de la enseñanza de la pronunciación en la clase de ELE y proponer intervenciones didácticas para tratar el componente prosódico de manera sistemática con la gramática. En el apartado nuclear del capítulo se describen actividades para trabajar la pronunciación ‘al compás de la gramática’, en las que se trabaja con elementos como el resílabeo y los grupos rítmicos, la comprensión auditiva, el componente paralingüístico y la entonación en la formulación de hipótesis. Es de agradecer la propuesta de Orta, y su inclusión en el volumen. Cabe señalar, sin embargo, que, como emerge del panorama que el propio autor esboza, estamos muy lejos de un tratamiento del componente fónico realmente integrado con la gramática, y especialmente en los niveles avanzados. Cuestiones fundamentales, como la relación que la prosodia establece con las modalidades enunciativas o las funciones informativas, permanecen inexploradas.

María del Mar Galindo Merino se mueve entre transferencia, análisis contrastivo y multicompetencia. Tras presentar la transferencia como mecanismo de aprendizaje gramatical, con los consiguientes aciertos y errores, evitaciones y abuso de estructuras, la autora examina el papel del análisis contrastivo en el aula de ELE, concluyendo que la investigación lo avala como instrumento de reflexión explícita sobre las semejanzas y divergencias de L1 y L2, rehabilitando así la traducción pedagógica y las actividades centradas en textos con errores como recursos válidos para el aula. La mirada de la investigadora se dirige asimismo a los propios aprendientes como agentes de análisis contrastivo en el aula, recabando de un estudio propio la

conclusión de que el mayor o menor empleo de esta estrategia en el aula no depende del nivel de competencia de los alumnos sino de la composición del grupo: el monolingüismo del grupo propicia el recurso al análisis contrastivo con la L1, mientras que en los grupos multilingües es el inglés el punto de referencia en la comparación entre sistemas. En este sentido, la autora aborda oportunamente el papel de la multicompetencia en el aula de ELE. Frente a un foco tradicional en el hablante nativo y en una L1, hoy se impone una perspectiva holística en un doble sentido: por un lado, el aula es cada vez más un espacio plurilingüe, y, por el otro, los alumnos llegan dotados de diversos saberes lingüísticos – que no se superponen o suman meramente, sino que conforman un bagaje ‘emergente’ de habilidades y competencias únicas – y que se activan en su abordaje de la apropiación de la gramática de la L1.

Aoife Ahern, José Amenós Pons y Pedro Guijarro Fuentes se sirven de los resultados de una investigación con aprendices franceses de ELE para rechazar la creencia instintiva y extendida que atribuye un excesivo peso a la transferencia desde la L1 en el proceso de apropiación de una L2. El aprendizaje de los tiempos verbales del pasado españoles prevé fases en que se combinan mecanismos propios de la L1 con mecanismos propios de la L2, con un incremento gradual de la autonomía de los aprendientes con respecto a la L1. Resulta de gran interés el paralelismo, no desarrollado por los autores, entre la incidencia de los bien conocidos principios del procesamiento del input en la concesión de atención a la información léxica y conceptual de las muestras y las estrategias implementadas por los aprendientes en la fase de producción prevista por el estudio: las relaciones temporales, en los primeros niveles, tienden a expresarse a través de medios léxicos o pragmáticos. En este sentido, resulta fundamental retomar la idea de que la dificultad potencial de los distintos usos de un tiempo verbal depende de las diversas informaciones (lingüísticas y pragmáticas) requeridas para su interpretación: la tensión entre codificación e inferencia, entre invariante de contenido para un tiempo verbal y efectos contextuales, es un desafío abierto.

Vicenta González y Francisco Herrera centran su contribución en las propuestas didácticas que implementan un enfoque lúdico basado en el uso significativo y contextualizado de la gramática como elemento de la comunicación. Los autores distinguen entre tres tipos de artefactos. La adición de un objetivo puramente lingüístico a artefactos lúdicos ya existentes caracteriza un primer tipo de propuestas, *game-based learning* (GBL); los *serious games*, por su parte, son productos lúdicos creados exclusivamente con el fin de alcanzar un objetivo didáctico, al que se supedita la meta del juego; por último, los autores dan cuenta de las *estrategias de gamificación*, cuyo objetivo no es ya jugar en el aula, sino utilizar elementos y estrategias del juego para mejorar la planificación y la gestión de la clase. En esta

última categoría, quizás la más interesante, emerge el potencial didáctico de la narrativa en el aula de ELE: al narrar, el aprendiz integra las macrodestrezas comunicativas, activa procesos cognitivos implicados en el aprendizaje de una L2 y crea productos comunicativos significativos. La gamificación permite integrar en el aula las potentes mecánicas que sostienen el juego por equipos: la cooperación entre los miembros del grupo, la competición entre equipos y la consecución de recompensas. Si, como indican los autores, es preciso concebir materiales didácticos que ofrezcan oportunidades de práctica, autenticidad, vacíos de información, contextualización, flexibilidad y relevancia, el potencial de la gamificación es notable.

Juan García-Romeu y Javier González Lozano abordan en el capítulo conclusivo la contribución de la tecnología al proceso de enseñanza y aprendizaje de la gramática. Tras identificar los problemas que docentes y alumnos encuentran para sacar partido a los diversos recursos tecnológicos, establecen las metas deseables y una propuesta para transitar desde las dificultades hasta el éxito, a la que se suman recomendaciones para un uso crítico y no gratuito de los incontables recursos tecnológicos. Los autores ponen el dedo en la llaga al advertir sobre un uso 'cosmético' de la tecnología, en el que con nuevos ropajes multimediales se envuelven clásicas actividades mecánicas centradas en la deducción. En efecto, el potencial de la tecnología para la ilustración (análisis de muestras contextualizadas), la interacción (negociación de los significados) y la inducción (inferencia de reglas desde el significado y la intención comunicativa) resulta, como señalan los autores, desaprovechado. El paso de las declaraciones de buenas intenciones a las propuestas concretas no resulta sencillo, y son infrecuentes los materiales multimediales que despierten el deseo de descubrir y entender los fenómenos lingüísticos, y ayuden a desdramatizar la reflexión gramatical. Las indicaciones prácticas para el desarrollo de la secuencia didáctica del trabajo gramatical – que los autores fundamentan en el modelo PPP (Presentación, Práctica y Producción) – resultan, aun aceptando su plena validez, relativamente inespecíficas: serían aplicables a una acción didáctica gramatical desprovista de soportes tecnológicos. En la especificidad de la contribución tecnológica radica, precisamente, el valor añadido al que aluden los autores.

3

Estamos, en definitiva, ante un volumen ecléctico en cuanto a enfoques (cognitivismo, construccionismo, etc.), pero también en cuanto a las perspectivas y objetivos de las reflexiones: conviven acercamientos que exploran la relación de la gramática con otros niveles lingüísticos (pragmática, fonética), exploraciones del papel de la L1, reflexiones diacrónicas o propuestas más ancladas a la realidad material del proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula, ya sea con apoyo en el componente lúdico, ya en los medios tecnológicos. El profesor de ELE encuentra en *Enseñar gramática en el aula de español* un observatorio ideal para asomarse al panorama actual de la investigación sobre la cuestión y un vehículo para transitar desde la teoría hasta la práctica de aula.

Bibliografía

- Arroyo Hernández, I. (2016). «Formas en-ra y-se: cuestiones de gramática, cuestiones de estilo». *marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 1(22), 60-71.
- Castañeda Castro, A.; Ortega Olivares, J. (2001). «Atención a la forma y gramática pedagógica: algunos criterios para el metalenguaje de presentación de la oposición 'imperfecto/indefinido' en el aula de español/LE». *ELUA. Estudios de Lingüística*, Anexo 1, 213-48. <http://dx.doi.org/10.14198/ELUA2001.Anexo1.09>.
- Félix-Brasdefer, J.C. (2018). *Pragmática del español: contexto, uso y variación*. New York: Routledge.
- Garachana Camarero, M. (2019). «De cuando no se dirige al futuro. Construcciones gramaticales de pasado, sentido completivo y focalizador. Una aproximación desde la Gramática de Construcciones». *RSEL. Revista Española de Lingüística*, 49, 119-46. <http://dx.doi.org/10.31810/RSEL.49.6>.
- Herrera, F.; Sans, N. (eds) (2018). *Enseñar gramática en el aula de español*. Barcelona: Difusión.
- Martí Sánchez, M.; Ruiz Martínez, A.M. (2014). «La gramática en la enseñanza en español como LE». *LinRed. Lingüística en la red*, 12, 34.

