

Propuestas para “llevar la gramática a los alumnos”

Proposals to carry the grammar to the students

María Querol Bataller

Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir

maria.querol@ucv.es

Resumen: En el ámbito educativo español el actual currículo incluye objetivos y contenidos relacionados con la reflexión sobre la lengua con el fin de que se adquiriera una terminología metalingüística que permita la comunicación sobre la lengua. Con un considerable esfuerzo por parte de profesores y alumnos, estos aprenden a utilizar correctamente “etiquetas” como sujeto gramatical, determinante, pretérito perfecto, etc.; aunque en la mayoría de los casos sin saber muy bien por qué o qué significan dichos términos. Como consecuencia de ello, se ignora por qué morfología y gramática no son términos sinónimos, por qué no existen lenguas sin gramática, por qué en las oraciones impersonales el verbo aparece en tercera persona, etc. En tales condiciones es muy difícil que el alumno pueda aplicar dicho conocimiento para el aprendizaje de otras lenguas o que los futuros maestros y profesores transmitan de forma significativa tales contenidos. Dicho esto, en este trabajo se proponen dos herramientas como son la representación gráfica y visual y la comparación interlingüística para facilitar la interpretación semántica de los distintos contenidos gramaticales, y, por tanto, su comprensión y aprendizaje.

Palabras clave: gramática, terminología metalingüística, interpretación semántica, finalidad.

Abstract: The Spanish educational law for the subject of Language, especially in Secondary school, implies that students have to learn to think over linguistic contents and learn the specific metalinguistic terminology. After a hard work, most of the students learn to use correctly terms such as Subject, Direct Object, linking element, perfect aspect, etc. However, in spite of this learning, most of them still do not understand what these terms mean or why they have to learn them. Consequently, they also do not understand why morphology and grammar are not synonymous terms, why languages without grammar do not exist, why the verb of impersonal sentences is in 3rd singular person, etc. Considering this situation, it is very unlikely that these students will be able to apply that metalinguistic knowledge to learn other languages. Besides, it is also very unlikely that future teachers will be able to teach properly those grammatical contents. Given that, the aim of this paper is to show the semantic interpretation of grammatical and metalinguistic terms, and consequently make easier their learning and understanding. In order to do that two tools are used: visual representation and cross-linguistic comparisons.

Key words: grammar, metalinguistic terminology, semantic interpretation and usefulness.

1. Introducción

Los contenidos gramaticales forman parte del currículo educativo de las asignaturas de lengua, tanto si se trata de la enseñanza aprendizaje de una lengua extranjera (LE, en adelante) como si se trata de la enseñanza aprendizaje de la primera (L1, en adelante) o de la segunda lengua (L2, en adelante) en el caso de las comunidades bilingües. No obstante, existe una diferencia fundamental en el tratamiento de estos contenidos: en las clases de LE, al menos aquellas que siguen métodos comunicativos, integrales o por tareas, la enseñanza de los contenidos gramaticales se plantea como un instrumento para lograr el verdadero fin del proceso, un nivel de competencia comunicativa adecuado, y no como un fin en sí mismo (Sánchez, 2005). Por el contrario, en las clases de L1 los contenidos gramaticales sí son objeto de la enseñanza en sí mismos y se presentan, en su mayor parte, vinculados a la reflexión metalingüística¹ y al aprendizaje de un metalenguaje que debería permitir la comunicación sobre la lengua. Cortés (2005) señala, sin embargo, que el estudio explícito de la gramática es una característica propia solo de determinadas comunidades lingüísticas, pues, por ejemplo, los chinos no estudian gramática de su lengua -ni en la Enseñanza Primaria ni en la Enseñanza Secundaria. Pero esta no es la situación de las aulas españolas, y el conocimiento explícito de este metalenguaje es una parte esencial del currículo de la asignatura *Castellano: lengua y literatura* (o de las asignaturas homólogas a las otras lenguas cooficiales), y específicamente del bloque *Conocimiento de la Lengua*: “el bloque 3. Conocimiento de la lengua, integra los contenidos relacionados con la reflexión sobre la lengua y con la

¹ No obstante, el concepto *metalingüístico* no ha tenido una caracterización homogénea y uniforme, tal y como Camps & Millian (2000) anotan en la descripción diacrónica que realizan.

adquisición de unos conceptos y una terminología gramatical” (GVA, 2007: 6).

Dado que los materiales escolares suelen ser un fiel reflejo del currículo, reproducimos a continuación, a modo de muestra, dos fragmentos del índice de dos libros de texto de la asignatura *Lengua Castellana y Literatura*. El primero corresponde a 3º ESO, y el segundo a 1º de Bachiller. En estos se observa cómo en cada unidad didáctica existe un apartado dedicado al aprendizaje explícito y declarativo de las cuestiones gramaticales.

3	Últimas noticias	Géneros periodísticos informativos (II) 1. La noticia 56-57 2. Estructura de la noticia 57	53	Los títulos 58	La oración y sus constituyentes 60-67	60-67
				Expresión: Elaboración de noticias 59	1. Concepto de oración 60 2. Constituyentes de la oración 61 3. Modalidades oracionales 62 4. Oración simple y compuesta 63 5. Norma: El anacoluto 64	
4	Información ampliada	Géneros periodísticos informativos (III) 1. El reportaje 80-81 2. Estructura del reportaje 81	77	Las citas textuales 82	El sintagma nominal. El sujeto 84-91	84-91
				Expresión: Elaboración de reportajes 83	1. Núcleo del sintagma nominal 84 2. Estructura del sintagma nominal 85 3. Funciones del sintagma nominal 86 4. El sujeto 87 5. Norma: Concordancia sujeto-predicado 88	
5	¿Cómo es...?	Estructuras descriptivas 104-105 1. La descripción 104 2. La descripción literaria 105	101	El cuadro sinóptico 106	El sintagma verbal. El predicado 109-115	109-115
				Expresión: Descripción de procesos 107	1. Núcleo del sintagma verbal 108 2. La conjugación verbal 109 3. Perífrasis verbales 110 4. Verbo en voz activa y pasiva 111 5. Norma: Uso de los verbos 112	
3	Últimas noticias	Léxico: Composición y acronimia Ortografía: Las letras mayúsculas. Acentuación de palabras compuestas. El punto	53	66 La narrativa épica medieval 68-75	Evaluación	76
				67		
4	Información ampliada	Léxico: Formación de sustantivos Ortografía: Las letras c, g, j, k. Acentuación de palabras de otras lenguas. La coma	77	90 La narrativa didáctica medieval 92-99	Evaluación	100
				91		
5	¿Cómo es...?	Léxico: Formación de verbos Ortografía: Las letras g, gu, j. Acentuación de las formas verbales. Los dos puntos	101	114 El siglo xv y <i>La Celestina</i> 116-121	Evaluación	122
				115		

Fig. 1 Índice de contenidos (Bouza *et al.*, 2003: 2-3)

	UNIDAD 4	UNIDAD 5	UNIDAD 6
LECTURA Y COMENTARIO	Amor y amistad 62	El día más feliz de mi adolescencia 80	Botella al mar para el dios de las palabras 100
COMUNICACIÓN	El texto y sus propiedades (II) 64 La cohesión 64 La tipología textual 68	La comunicación oral 83 La lengua oral y la lengua escrita 83 Diferencias entre la lengua oral y la lengua escrita 83 Características de la lengua oral 85 Géneros textuales orales 87 La comunicación oral espontánea: la conversación 87	Textos orales planificados 102 La comunicación oral 102 Formas de la comunicación oral planificada singular 102 Estructura y formas lingüísticas 103 Técnicas extralingüísticas de la comunicación oral planificada singular 105 La comunicación oral planificada plural: el debate 105
ESTUDIO DE LA LENGUA	La oración gramatical 70 El enunciado 70 La oración 70 Estructura de la oración 72 Concordancia entre el SN sujeto y el SV predicado 73 Oraciones impersonales 74 Clases de oraciones según su modalidad 75 LA NORMA ORTOGRÁFICA 78	El sintagma nominal 90 Estructura del sintagma nominal 90 El nombre 91 Clasificación semántica de los nombres 91 Los determinantes 92 Clases de determinantes 93 El adjetivo 94 Grados del adjetivo 94 Adjetivos especificativos y explicativos 95 Otros complementos del nombre 96 Funciones del SN 96 LA NORMA ORTOGRÁFICA 98	El sintagma verbal: el verbo 108 El sintagma verbal y su núcleo 108 Persona y número 109 El tiempo, el modo y el aspecto 109 Formas verbales 110 Las perífrasis verbales 112 La voz 113 LA NORMA ORTOGRÁFICA 116
TÉCNICAS DE BÚSQUEDA	La documentación a través de las nuevas tecnologías (I) 79	La documentación a través de las nuevas tecnologías (II) 99	La documentación a través de las nuevas tecnologías (III) 117

Fig. 2 Índice (Martí *et al.*, 2002: 4)

Se debe reflexionar también sobre el tratamiento que dichos contenidos reciben en el aula, y para ello mostramos algunos fragmentos de materiales de uso habitual en las clases de L1.

CLASES DE ORACIONES POR SU ESTRUCTURA SINTÁCTICA	
Activas	El sujeto realiza la acción del verbo: <i>Ese dibujante ha creado un cómic muy divertido.</i>
Pasivas	El sujeto sufre o padece la acción del verbo. Pueden ser de dos tipos: <ul style="list-style-type: none"> ■ Pasivas puras. Presentan el verbo en voz pasiva y suelen llevar un complemento agente, que realiza la acción verbal: <i>El cómic ha sido dibujado por Ibáñez.</i> ■ Pasivas reflejas. Se forman con la partícula se y el verbo en voz activa: <i>El cómic se publicó en un conocido diario de difusión nacional.</i>
Atributivas	Se construyen con los verbos copulativos ser, estar y parecer más un atributo, y su predicado se denomina predicado nominal : <i>Ibáñez es el creador de ese cómic.</i>
Predicativas	Se construyen con verbos no copulativos (o con ser, estar y parecer cuando no actúan como copulativos), y su predicado se llama predicado verbal : <i>¿Leíste ese cómic?</i>
Transitivas	Son oraciones de predicado verbal que se construyen con complemento directo : <i>Ese periódico ha publicado varios cómics de Ibáñez.</i>
Intransitivas	Son oraciones de predicado verbal que se construyen sin complemento directo: <i>El cómic consta de varias viñetas.</i>

Fig. 3 Clases de oraciones por su estructura sintáctica (Bouza *et al.*, 2003:15)

4.1. Oraciones impersonales

En algunas oraciones, el sujeto no aparece expreso y tampoco puede recuperarse por la desinencia verbal. Son las **oraciones impersonales**.

Las **oraciones impersonales** son aquellas que **no admiten sujeto**.

Las oraciones impersonales están constituidas solo por un **sintagma verbal** y pueden ser de cuatro tipos:

CLASES DE ORACIONES IMPERSONALES	
Con verbos referidos a la meteorología	<i>Nevó en la sierra; Aquel día granizaba con furia.</i>
Con los verbos <i>haber, hacer, ser</i> en 3.ª persona del singular	<i>Hay comida para todos; Hace tres días de eso; Era demasiado pronto.</i>
Impersonales con <i>se</i>	<i>Se vive bien aquí; Se contrató a dos pivots.</i>
Impersonales en 3.ª persona del plural con indeterminación de sujeto	<i>Te llaman por teléfono; Lllaman a la puerta; En ese bloque venden un piso.</i>

Observa que en ninguno de los ejemplos es posible recuperar el sujeto: *(Él) *nevó en la sierra*. Incluso, en las impersonales en las que el verbo se conjuga en plural se desconoce si la acción la realizan una o varias personas: ¿Vende el piso un solo propietario o los miembros de una familia?

Fig. 4 Clases de oraciones impersonales (Bouza *et al.*, 2003: 87)

■ **Predicado nominal**

- El elemento principal de la predicación no es el verbo, sino el **atributo (Atr)**; por eso, si éste se suprime, la oración resulta agramatical: **Tu amigo es.*
- El **atributo**, según su significación, **selecciona las características semánticas** del SN sujeto. Así, el atributo *valiente* requiere un sujeto animado. No se podría decir: **La mesa es muy valiente.*
- Está constituido por los **verbos copulativos** *ser, estar* y *parecer* (vacíos de significación y que sólo actúan como simples elementos de relación entre el atributo y el sujeto) más un **atributo**:
SV predicado nominal → verbo copulativo + atributo

■ **Predicado verbal**

- El **verbo** es el núcleo **sintáctico** y **semántico** del SV; por eso, si se suprime, la oración resulta agramatical: **Las golondrinas hacia el sur.*
- El **verbo**, según su significación, selecciona los elementos que deben aparecer en la oración. Así, el verbo *emigrar* exige un sujeto agente; el verbo *llover*, en cambio, no exige ninguno.
- Está constituido por un verbo **predicativo**, que puede llevar o no complementos. El verbo, solo o acompañado de complementos, forma el **predicado verbal** de la oración:

Fig. 5 Tipos de predicados (Martí et al., 2002: 126)

El complemento directo _____ //

El complemento directo **completa el significado** del verbo transitivo e indica la cosa realizada por la acción del verbo. Este complemento es un **SN** que puede ir precedido de la preposición **a (SP)**. A veces, el CD también puede expresarse con un pronombre personal o una proposición subordinada sustantiva:

Beatriz rompió un cristal.

CD

He visto a Julia en el bar.

CD

Me llamó por teléfono.

CD

Él cree que todo le irá bien.

CD



Fig.6 El Complemento Directo (Martí et al., 2002: 145)

Estas muestras evidencian afirmaciones como las que realiza Camps (2000: 16), quien señala que las herramientas pedagógicas que se ofrecen al alumno se centran en la identificación y reconocimiento de las diferentes unidades lingüísticas, pero no en su comprensión y tampoco en la aplicación que dicho aprendizaje pudiera tener. En algunos casos, además, las explicaciones son circulares o tautológicas. Por ejemplo, no es extraño que se defina la oración transitiva como aquella que contiene un Complemento Directo (CD, en lo que sigue) y que a su vez el CD se caracterice como aquel que va con un verbo transitivo.

Por todo ello, quizá no deban de extrañarnos afirmaciones como la que se refleja en Luque (2005: 214), y que denota una percepción común a una gran parte del profesorado que alguna vez se ha enfrentado con la tarea de impartir contenidos gramaticales en un aula, cualquiera que sea el nivel educativo.

Ciertamente la inmensa mayoría de las gramáticas se basan en términos técnicos que remiten a explicaciones abstractas difícilmente comprensibles por el alumno, razón por la cual la gramática es una de las asignaturas que despiertan más antipatía y rechazo entre los estudiantes (Luque, 2005: 214).

Sin duda hay muchos aspectos que contribuyen a incrementar “esa antipatía” que despierta la gramática y el aprendizaje de su metalenguaje (Camps, 2010: 16-21). Algunos son consustanciales a la materia, tales como el hecho de tratarse de conceptos que requieren para su aprendizaje de un cierto grado de abstracción o de que en determinados casos no existe una regla que pueda aplicarse de forma sistemática e indefinida. Así, en castellano hay CD que no admiten su transformación a Sujeto de la oración pasiva, CD que nunca son conmutables por *lo* sino por *le* o frases como *me presentaron al director*, en las que, en ausencia de contexto, no se puede saber si el CD es *al director* o *me* (Bosque, 1999: 67). Pese a ello, señalaba Gómez (1985: 93), “es deseable que se acostumbre al alumno a no ver posiciones dogmáticas en los análisis gramaticales y a admitir posibles soluciones diferentes para un mismo problema, siempre que los razonamientos sean serios y rigurosos”.

Otros aspectos obedecen a cuestiones pedagógicas. Por ejemplo, difícilmente el aprendizaje explícito de la gramática, su metalenguaje o la reflexión metalingüística resultará motivador para un alumno si no se le muestra su aplicabilidad o funcionalidad. A su vez es sumamente improbable que un profesor sin un amplio conocimiento de la lingüística, de las teorías gramaticales y de las aportaciones que desde los distintos ámbitos y teorías lingüísticas – Análisis del Discurso, Lingüística Cognitiva, Lingüística Funcional, Lingüística Aplicada, etc.–, se han realizado en las últimas décadas pueda transmitir otra cosa que un listado de normas y excepciones entra las que el alumno no haya relación, significado o utilidad alguna.

Dicho todo esto, este trabajo no aspira a paliar todos los problemas implicados en la enseñanza de los contenidos gramaticales, si bien sí tratará de atenuar algunos de los hándicaps que en la enseñanza de estos se presentan en el aula de L1 en la Educación Secundaria (ESO, en lo que sigue) y Bachiller. Para ello se realizan una serie de propuestas didácticas que tienen como objetivo:

- “Visualizar” el significado de los conceptos gramaticales.
- Mostrar la vinculación existente entre necesidad expresiva y mecanismo formal que la explicita.
- Evidenciar al alumno la utilidad del aprendizaje explícito de la gramática.

Dadas las limitaciones de este trabajo no es posible realizar propuestas para toda la terminología lingüística objeto de estudio en la ESO y Bachiller, por ello, a modo de muestra, se ejemplificará tales propuestas solo con algunas de las funciones oracionales y cuestiones gramaticales que aparecen en los contenidos de dichos cursos.

2. Visualizar los conceptos gramaticales

El debate que suscitó la aparición de las teorías lingüísticas de Sapir y Whorf (Whorf, 1956), Hymes (1966), Fillmore (1985) o Langacker (1987-91, 2000), entre otros, evidenció que la realidad se puede interpretar, “construir” de múltiples formas, y con diferentes recursos- lingüísticos y no lingüísticos. De todo ello, resulta ahora de común acuerdo el hecho de que las lenguas permiten, mediante diferentes recursos gramaticales y léxicos, denotar la interpretación que de determinadas escenas de la realidad realizan sus hablantes. En este sentido en el currículo de ESO (GVA, 2007: 1) se señala como uno de los objetivos de la etapa mostrar que

El lenguaje, además de instrumento de comunicación, es un medio de representación del mundo. Estas dos funciones están interrelacionadas: la comunicación se produce por la capacidad del lenguaje para representar y simbolizar la realidad, y, además, en el intercambio comunicativo se crean representaciones intersubjetivamente compartidas.

Dado este objetivo, y puesto que la Lingüística Perceptivo-Cognitiva mostró que la información visual y la información lingüística se procesan de forma muy semejante (López, 1994-1998; 2006), la primera propuesta didáctica de este trabajo consiste en mostrar mediante imágenes cuál es la representación o concreción de los contenidos gramaticales a estudiar. Así, junto con los tradicionales criterios para definir e identificar, por ejemplo, la *oración* (Bouza *et al.*, 2003: 15) sería conveniente mostrar también que esta no es más que la representación de una escena en la que típicamente se denota la ocurrencia/descripción de una *situación*² con palabras (Fig. 7) (1), y que, por tanto, la oraciones compuestas no son más que representaciones sucesivas, o simultáneas, de varias escenas (Fig. 8) (2).

² Denominamos *situación* a la referencia a las entidades del mundo real codificadas por el lenguaje, si bien en dichas referencias se puede distinguir entre *eventos*, que denotan una situación dinámica, y *estados*, que denotan situaciones no dinámicas.

Como todo enunciado, las oraciones transmiten un **mensaje completo** y están **delimitadas por pausas** (un **silencio** en el habla y un **punto** en la escritura); pero, además presenta una estructura peculiar.

La **oración** es un enunciado formado por dos **constituyentes inmediatos**: un **sujeto** y un **predicado**, entre cuyos **núcleos** se establece **concordancia**.

El **sujeto** de una oración puede aparecer **expreso** (Ese locutor/ Él habla muy claro) o estar **omitido** o **elíptico** (Hablas muy claro). En las **oraciones con sujeto omitido**, este se recupera a partir del verbo (Hablas→ Tú). (Bouza *et al.*, 2003: 15)



Fig. 7 Representación de la oración (1)

(1) Los equipos de emergencias evacuan a uno de los heridos



Fig. 8 Representación de la (2)

(2) Leal entró en coma y luego falleció en San Diego, al norte de México, después de haber sido noqueado por Raúl Hirales Jr. (elcomercio.com, 23/10/2013)

El conjunto de las escenas denotadas no tiene por qué coincidir ni en el número de elementos que las componen ni en su organización. Es más, para diferenciar las escenas son especialmente relevantes dos factores: en primer lugar, el número de elementos que se refieren; y, en segundo lugar, la jerarquización de dichos elementos. Precisamente por ello en las imágenes seleccionadas en la Fig. 9 se ha escogido escenas compuestas por uno, dos y tres componentes. El objetivo es mostrar el significado de términos como verbos intransitivos, transitivos o ditransitivos, respectivamente.



Fig. 9 Diferentes escenas con diferente número de componentes

En la Fig. 10 la variación obedece específicamente al número de elementos representados en la misma escena. Con ello se muestra, además, cómo un mismo verbo puede comportarse como verbo intransitivo y como verbo transitivo.



Fig. 10 Distintas representaciones del evento *sonreír*

“La persona que ve una escena del mundo, en realidad la interpreta concediendo a un elemento –la FIGURA– prioridad sobre los demás –el fondo” (López, 2006: 36) Por eso la variación también puede deberse a que en la representación de la escena se cambie el elemento con mayor realce perceptivo (Fig. 11), lo que al transcribirla con palabras supondrá cambiar el Sujeto (1), (2).



Fig. 11 Representación de una oración activa /vs./ oración pasiva perifrástica.

- (1) Cotto noqueó a Jennings en el quinto asalto.
- (2) Carmona fue noqueado en el octavo asalto por Jorge Travieso Arce.

Con independencia de las propiedades formales, que son propias de cada lengua, perceptivamente el Sujeto es el elemento con mayor realce de la escena (López, 1994-1998, 2006), y este es el aspecto que quizá primero se debería mostrar al alumno. En consecuencia, se le puede pedir que cree oraciones que transcriban lo

que sucede en las imágenes, como las que se muestran en las Fig. 9 y 11. Para que las oraciones transcriban fielmente la imagen, entre otros aspectos, el Sujeto debería coincidir con el elemento de máximo realce, o primer plano, de las imágenes. Solo una vez “visto” qué es un Sujeto, se mostraría al alumno el resto de propiedades formales y semánticas que cumplen estos constituyentes en la lengua a estudiar.

En un buen número de lenguas, incluida la española, se constata, además, la predisposición de los hablantes a interpretar la entidad responsable del proceso como el elemento con mayor relevancia de la escena –de ahí la preferencia de los hablantes de estas lenguas por la representación *activa o causativa* del evento. Sin embargo, esta no es la única interpretación posible: puede, como sucede en la Fig. 11, que sea el elemento que sufre un cambio de estado o de localización (*afectado*³) el que se considere más relevante; o puede también que, por diferentes motivos, el elemento responsable del evento no se considere parte de la escena (Fig. 12). Dichas posibilidades se codifican en castellano mediante las oraciones pasivas perifrásticas (2), las pasivas reflejas (3) e impersonales, respectivamente.

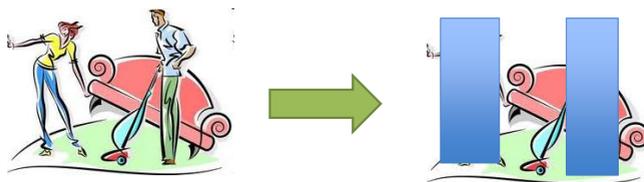


Fig. 12 Representación de una oración activa /vs./ pasiva refleja

(3) El salón se ha limpiado esta mañana

Dicho esto, las posibilidades perceptivas, así como también su codificación, no son aleatorias o improvisadas, sino que se encuentran ya prescritas y previstas en las lenguas. Por ejemplo, en un evento

³ Para una caracterización de los participantes en la escena en términos semánticos seguiremos fundamentalmente la terminología propuesta por López (1996: 201-215):

como el transcribe el verbo *gustar*, los hablantes ingleses y chinos, entre otros, consideran que el elemento con mayor realce perceptivo es la entidad *implicada* en él, mientras que para los hablantes españoles es la entidad responsable de crear tal sentimiento (*efectivo*) la más relevante. Esta explicación acompañada de su representación visual (Fig. 13) permitiría entender a nuestros alumnos por qué el Sujeto de los verbos *like* o 喜欢 (xihuan, ‘gustar’) no coincide con el de *gustar*.

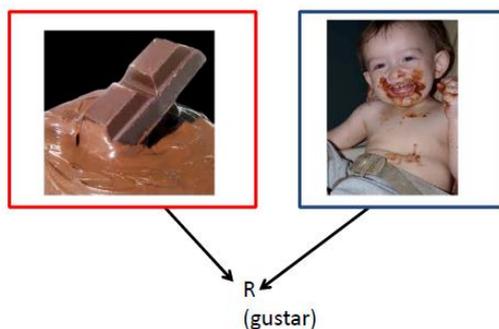


Fig.13 Representación del evento *gustar*

- (4) Al niño le gusta mucho el chocolate.
- (5) Child likes very much chocolate.
- (6) 小孩子很喜欢巧克力.

Asimismo, los hablantes ingleses tienen la posibilidad de dar el mayor realce perceptivo al elemento *implicado* en un evento ditransitivo, posibilidad que no se da en la lengua española. Este hecho explicaría por qué determinadas construcciones pasivas son permitidas en inglés (7), y, en cambio, en español son agramaticales (8).

- (7) Jaime de Arminán was given a Goya in 2014
- (8) *Jaime de Arminán fue dado un Goya en 2014

Determinados conceptos gramaticales que en la lengua materna del alumno no tienen excesiva productividad causan también

no pocas dificultades para su aprendizaje explícito. En el caso del español esta realidad se ejemplifica con el *aspecto*, pues, como decía Alarcos (1978: 79), “El español no nos ofrece ejemplos del “aspecto radical”. No hay verbos que por su forma misma posean uno solo de los dos aspectos” (excepto *ser* y *estar*).

En los materiales y ejercicios escolares se le pide al alumno que identifique, además del número, persona, tiempo y modo, el aspecto verbal; sin embargo, frecuentemente el alumno no termina de entender la pertinencia de esta última diferenciación, quizá, porque, como señala Rojo (1990: 18), tanto el sistema verbal de las gramáticas latinas como el de las lenguas romances se basa en la noción lógica de *tiempo*⁴. Así pues, nuevamente proponemos la “visualización” de este concepto gramatical –que en el currículo español vuelve a aparecer al estudiar los tipos semánticos de verbos y los tipos de perífrasis verbales aspectuales- para mejorar su comprensión.

Un evento está compuesto, en términos lógicos, por tres fases o intervalos: inicial, desarrollo y final; y de hecho en español existen perífrasis para señalar que la situación denotada se refiere a una de estas partes.

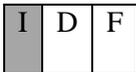


Fig.14 Perífrasis incoativa (9)



Fig.15 Perífrasis durativa (10)

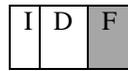


Fig. 16 Perífrasis resultativa (11)

(9) Repentinamente el teléfono del jefe comenzó a sonar.

(10) Todos ellos están llevando bolsas.

(11) Dejó dicho que pasaría más tarde.

⁴ Pero esto no ocurre así en todas las lenguas. Por ejemplo, en chino el *aspecto* constituye una categoría fundamental y claramente definida que determina el uso de determinadas partículas, mientras que la temporalidad del evento bien se sobreentiende por el contexto, bien se expresa a través de elementos léxicos.

El tema del aspecto suele aparecer, si es que aparece, en la unidad didáctica dedicada al estudio del verbo. Con respecto a esta noción se establece la distinción entre aspecto perfecto /vs./ imperfecto, que se caracteriza como evento acabado /vs./ no acabado, y que se predica de los tiempos verbales compuestos y del pretérito perfecto simple en el primer caso, y de los tiempos simples en el segundo⁵. En realidad, como señala Comrie (1976: 18), el término *perfecto* no designa una noción aspectual, sino temporal, pues vincula el evento al acto de habla y denota la consecución efectiva de su fase final.

Como ya se ha mencionado, en algunos materiales la noción aspectual vuelve a aparecer al tratar los tipos semánticos de verbos (perfectivos /vs./ imperfectivos, télicos /vs./ atélicos, actividades /vs./ realizaciones /vs./ logros). Dicha diferencia hace alusión a que hay verbos o construcciones oracionales en las que estos participan que:

a) Los eventos se representan “as a single whole”, es decir, incluyen en su referencia la fase inicial, intermedia y final, pero no hay una clara distinción entre estas. Es el caso de verbos como *nacer*, *morir* o *enfermar*.

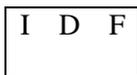


Fig. 17 Representación de logros

b) Los eventos pueden denotar, o no, la consecución de la fase final del evento. La interpretación que se realice depende del resto de elementos que acompañan al verbo⁶ (De Miguel, 1999), tal y como se representa en los siguientes ejemplos y figuras.

⁵ Pese a que Comrie (1976: 3, 18) señaló la diferencia existente entre *perfecto* /vs./ *perfectivo*, en los materiales escolares se pueden encontrar los términos *perfectivo* /vs./ *perfecto* y *imperfectivo* /vs./ *imperfecto* utilizados indistintamente.



Fig. 18 Representación de actividades

(12) escribió cartas durante tres días



Fig. 19 Representación de realizaciones

(13) escribió las cartas en tres días

Dicho todo esto, nuevamente proponemos como práctica que el alumno establezca la relación entre las oraciones y su representación visual para comprender cómo afecta esta noción gramatical al significado de lo expresado. Debería, además, resaltar qué elementos formales diferencian ambas realizaciones con el objetivo de que sea consciente de cuáles son los recursos expresivos del castellano para denotar determinadas interpretaciones.

3. Utilidad de este aprendizaje

Camps (2010: 14) señalaba que la enseñanza de la gramática actual se mueve en una orientación mayoritaria, especialmente en los niveles de Secundaria, consistente “en abordar el estudio de los elementos del sistema de la lengua (formas lingüísticas, estructuras sintácticas), independientemente de las funciones que tienen en el texto y en el discurso”; y, consecuentemente, al margen del desarrollo de las competencias escritas. En tales condiciones resulta muy difícil transmitir al alumnado la importancia y funcionalidad de dichas prácticas, y precisamente para revertir esta situación Camps (2006: 36-37) propone secuencias didácticas orientadas a resolver problemas gramaticales que plantea la escritura y basadas en la comparación entre lenguas, entre otras opciones.

En el presente trabajo no se desarrollan secuencias didácticas como tal, si bien sí se muestran algunas propuestas vinculadas a la comparación de lenguas, tal y como proponía Camps (2006: 36-37),

como el fin de evidenciar al alumno la conveniencia del aprendizaje explícito de la gramática y de su metalenguaje. En este sentido cabe destacar que en el anterior apartado ya se ha visto cómo la comparación entre lenguas puede explicar algunas de las “excepciones” o anomalías que los estudiantes encuentran en el análisis gramatical del español. Asimismo, y dado que los alumnos se encuentran inmersos en el aprendizaje de una LE desde el comienzo de su escolaridad, sería conveniente mostrarles que para el aprendizaje de esta es extremadamente conveniente conocer el metalenguaje lingüístico. ¿Cómo, si no, van a entender las explicaciones que en los materiales didácticos se les ofrecen? Seguidamente se muestran algunos ejemplos que evidencian esta realidad.

Oración pasiva según sentido:

En chino, el sujeto gramatical es a veces sujeto paciente, es decir, aquel que recibe la acción. [...]

Oración pasiva con la preposición:

En chino existe otro tipo de oración pasiva.

Es la oración pasiva con las preposiciones 被, 叫, 让.

El sujeto es el paciente y el objeto que va detrás de la preposición 被, 叫, 让, es el complemento agente de la acción.

El verbo predicativo lleva a menudo pospuestos otros elementos que explican el resultado, el grado o el tiempo de la acción. (COSTA & JIANMENG, 2009: 130)

We now turn to the concepts finite and non-finite. The term finite means ‘finished’ (from the Latin *finitus*) or ‘limited. Traditionally, ‘finiteness’ is concerned with variation for person and number, and is applied to verbs, in that they take on different inflectional forms depending on the person and number of their Subjects. However, in present-day English it makes much more sense to speak of finite and non-finite clauses (or constructions), since the verbal paradigms contain almost no forms with distinct endings. As a generalization we can say that any clause is tensed is also finite. However, not all finite clause are tensed. Specifically, subjunctive clauses [...] are finite, but not tensed. Despite not containing a tensed verb, subjunctive clauses can be considered to be finite because they alternate with tensed clauses [...], and because they resemble the structure of typical tensed clauses in two respects: they must have a Subject, and they take the same subordinator as some tensed clauses do, namely that. Imperative clauses are

less clearly finite, but we can consider them as such because they always occur as main clauses, though not that the fact that they typically lack a Subject detracts from this observation. (Aarts, 2011: 27)

Nos hacemos ahora eco del creciente interés que en nuestra sociedad se está produciendo por el aprendizaje de las lenguas orientales para mostrar una práctica vinculada a la utilidad del aprendizaje explícito de las funciones y categorías gramaticales.

Se creará en el alumno la expectativa de que va a poder hablar, o al menos decir algunas frases, en chino y japonés. Para ello “solo” necesitará cumplir con las reglas y prescripciones que seguidamente se le darán (Fig. 20) y conocer el vocabulario (este puede ser también ofrecido por el profesor o puede buscarlo por sí mismo haciendo uso de las TICS del aula). Así pues, la práctica consistirá en realizar traducciones español-chino y español-japonés de algunas frases y oraciones. A continuación se muestran algunos ejemplos.

Enunciado de la actividad: Traduzca al japonés y al chino las siguientes oraciones y frases. Deberá hacer uso de las reglas sintácticas y del vocabulario que se le ofrece.

JAPONÉS	CHINO
<ul style="list-style-type: none">• S O V• CCT+ CCL + V• C. REG+ V• SN: MOD + N• S. PREP: N + PREP	<ul style="list-style-type: none">• S O V / S V O• CC + V• CCT+ CCL + V• V+ C. REG.• SN: MOD + N• S. PREP: PREP + N

Fig. 20 Algunas reglas sintácticas del japonés y del chino

Frases y oraciones para traducir:

a) Estudio japonés

yo 私 は Watashi wa	estudio 勉強 します benkyo shimasu	japonés 日本語 を nihongo o
-------------------------	-------------------------------------	-------------------------------

Fig. 21 Vocabulario japonés

Yo 我 wǒ	estudio 学习 xué xí	japonés 日语 rì yǔ
---------------	-------------------------	------------------------

Fig. 22 Vocabulario chino

b) Volví a casa ayer

yo 私 は Watashi wa	volví kaerimashita 帰りました	a Ni に	casa Uchi 家に	Ayer kinou 昨日
-------------------------	--------------------------------	--------------	--------------------	---------------------

Fig. 23 Vocabulario japonés

Yo 我 wǒ	Volví 学习 Huì lái le	casa 家 jiā	ayer zuó tiān 昨日
---------------	---------------------------	------------------	------------------------

Fig. 24 Vocabulario chino

c) Estudio desde las tres hasta las 5 de la tarde

Estudio 勉強します <i>benkyoo shimasu</i>	desde から <i>kara</i>	3 三几 <i>san ji</i>	Hasta まで <i>Made</i>	5 五几 <i>go ji</i>	p.m. 午後 <i>Gogo</i>
---	-----------------------------------	---------------------------------	-----------------------------------	--------------------------------	----------------------------------

Fig. 25 Vocabulario japonés

Estudio 学习 <i>xué xí</i>	Desde 从 <i>cóng</i>	3 三几 <i>sān jī</i>	Hasta 到 <i>dào</i>	5 五几 <i>wǔ jī</i>	p.m. 下午 <i>Xià wǔ</i>
---------------------------------------	----------------------------------	---------------------------------	---------------------------------	--------------------------------	------------------------------------

Fig. 26 Vocabulario chino

Esta actividad tiene como objetivo que el alumno experimente cómo para realizar este ejercicio correctamente, y sobre todo para aprender otras lenguas, es muy útil identificar categorías y funciones gramaticales. De otro modo, habría que aprender de memoria todas y cada una de las realizaciones concretas de la LE.

Una práctica muy similar se podría utilizar para mostrar al alumno la utilidad de conocer la estructura de las palabras, es decir, distinguir lexemas y morfemas o los diferentes tipos de morfemas (flexivos y derivativos). El sistema de escritura de la lengua japonesa exige conocer y utilizar simultáneamente tres sistemas de escritura (kanji, hiragana y katakana), y precisamente la utilización del kanji y del hiragana se basa en la distinción entre lexemas y morfemas. En consecuencia, propondríamos una actividad de escritura de palabras en japonés para que el alumnado percibiera la utilidad de saber segmentar correctamente las palabras según su estructura morfológica.

4. Conclusiones

El aprendizaje explícito de los contenidos gramaticales y su metalenguaje forma parte de los contenidos curriculares de L1 en el contexto español. Se observa, sin embargo, que su aprendizaje es uno de los aspectos que más dificultades y animadversión causa entre el alumnado. Por tal motivo, y con el objetivo de intentar revertir esta situación y acercar la gramática a los alumnos en este trabajo se han ilustrado algunas propuestas didácticas y metodológicas, pues “como Mahoma no parecería acercarse a la montaña, hemos optado por acercar la montaña a Mahoma” (López, 2006: 13).

Dichas propuestas consisten, en primer lugar, en representar “visualmente” el significado de los conceptos gramaticales a estudiar, pues es una forma intuitiva y rápida de comprender estos y, además, según dicen, una imagen vale más que mil palabras. Asimismo, esta acción facilitará que el alumno establezca la relación existente entre gramática y expresión. En segundo lugar, se ha utilizado la comparación de lenguas y el aprendizaje de LE para ilustrar la importancia y utilidad de conocer explícitamente los contenidos gramaticales y su metalenguaje.

No sabemos si con tal proceder se conseguirá que la gramática vaya a los alumnos, sin embargo, sí creemos que contribuirá a aliviar la sensación de frustración, desesperación y hastío que sienten los alumnos cuando la gramática se convierte en un listado de normas y excepciones entre las que no son capaces de establecer relación, significado y utilidad alguna.

Referencias bibliográficas

- Aarts, B. (2011). *Oxford Modern English Grammar*. Oxford: Oxford University Press.
- Alarcos, E. (1978). *Estudios de gramática funcional del español*. Madrid: Gredos, 2ª ed.
- Bosque, I. (1999). *Repaso de sintaxis tradicional: ejercicios de autocomprobación*. Madrid: Arco Libros. 4ª ed.
- Bouza, Mª T. et al. (2003a). *Lengua Castellana y Literatura*, 3º Secundaria, (proyecto Exedra). Madrid: Oxford.
- Bouza, Mª T. et al. (2003b). *Lengua Castellana y Literatura*, 4º Secundaria, (proyecto Exedra). Madrid: Oxford.
- Camps, A. (2000). Aprender gramática. En A. Camps y M. Ferrer (coords.). *Gramática a l'aula* (pp. 101-118). Barcelona: Grao.
- Camps, A. (2006). Secuencias didácticas para aprender gramática. En A. Camps y F. Zayas (coords.). *Secuencias didácticas para aprender gramática* (pp. 31-37). Barcelona: Graó.
- Camps, A. (2010). Hablar y reflexionar sobre la lengua: hacia un modelo de enseñanza de la gramática basado en la actividad reflexiva en colaboración. En T. Ribas (coord.), *Libros de texto y enseñanza de la gramática* (pp. 13-30). Barcelona: Graó.
- Camps, A. y M. Millian (2000). La actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura. En *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura* (pp.7-23). Santa Fe: Homo Sapiens.
- Comrie, B. (1976) *Aspect: An Introduction to the Study of Verbal Aspect and Related Problems*. Cambridge: Cambridge University.
- Cortés Moreno, M. (2005). ¿Hay que enseñar gramática a los estudiantes de una lengua extranjera? *Cauce, Revista Internacional de Filología y su Didáctica*, 28, 89-108.
- Costa Vila, E. y S. Jiameng (2009). *Hanyu 3 Chino para hispanohablantes*. Barcelona: Herder.

De Miguel, E. (1999). El aspecto léxico. En I. Bosque y V. Demonte (eds.). *Gramática descriptiva de la lengua española* (pp. 2977-3060). Madrid: Espasa Calpe.

Fillmore, C. J. (1985). Frames and the semantics of understanding. *Quaderni di Semántica*, 6 (2), 222-254.

Gómez Torrego, L. (1985). *Teoría y práctica de la sintaxis*. Madrid: Alhambra.

GVA (2007). *Dossier Currículo Educación Secundaria Obligatoria*. Obtenido de dossier_eso_cas_07.pdf el 20/03/2014.

Hymes, D. (1966). Two Types of Linguistic Relativity. En W. Bright (ed.). *Sociolinguistics* (pp. 114-167). La Haya: Mouton.

Langacker, R. W. (2000). *Grammar and Conceptualization*. Berlin: Mouton de Gruyter.

Langacker, R. W. (1987-91). *Foundations of cognitive grammar*. Stanford: Stanford University.

López García-Molins, Á. (1994-1998). *Gramática del español*. Madrid: Arco Libros.

López García-Molins, Á. (2006). *Gramática cognitiva para profesores de español L2*. Madrid: Arco-Libros.

Luque Durán, J. de D. (2005). Ángel López García: *Gramática cognitiva para profesores de español L2* (reseña). *Language Design*, 7, 212-229.

Martí, S. et al. (2002). *Lengua castellana y Literatura 1*. Madrid: Teide.

Rojo, G. (1990). Relaciones entre temporalidad y aspecto en el verbo español. En I. Bosque (coord.). *Tiempo y aspecto en español* (pp.17- 43). Madrid: Cátedra.

Sánchez, A. (2005). *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*. Obtenido de: www.um.es/lacell/miembros/asp/masterELE/histoele.pdf el 26/07/2014.

Whorf, B. L. (1956). *Language, thought, and reality: Selected Writings of Benjamin Lee Whorf*. Cambridge: The Massachusetts Institute of Technology Press.

