



**BIBLIOTECA DE RECURSOS ELECTRÓNICOS DE
HUMANIDADES**

E-exceLence

para red de comunicaciones Internet

ÁREA: Lengua Española – Didáctica de la Lengua.

Los contenidos incluidos en el presente artículo están sujetos a derechos de propiedad intelectual. Cualquier copia o reproducción en soportes papel, electrónico o cualquier otro serán perseguidos por las leyes vigentes.

Liceus, Servicios de Gestión y Comunicación S.L.

C/ Rafael de Riego, 8- Madrid 28045

Tel. 91 527 70 26

<http://www.liceus.com> e-mail: info@liceus.com

DIDÁCTICA DE LA GRAMÁTICA DE LA LENGUA ESPAÑOLA COMO LENGUA MATERNA

ISBN- 978-84-9822-852-6

MANUEL MARTÍ SÁNCHEZ

manuel.marti@uah.es

THESAURUS análisis morfológico, análisis sintáctico, competencias gramatical y comunicativa, conciencia metagramatical, corrección lingüística, enseñanzas primaria y media, fines del lenguaje, gramática pedagógica, gramática-objeto, metagramática, pequeños problemas gramaticales, pragmagramática.

OTROS ARTÍCULOS RELACIONADOS CON EL TEMA EN LICEUS

Bases para la didáctica de la lengua española como lengua materna

RESUMEN O ESQUEMA DEL ARTÍCULO (Máximo quince líneas):

La supeditación de la enseñanza de la gramática materna al logro de la competencia comunicativa madura no es tarea tan sencilla como parece creer la ideología educativa dominante. Semejante exigencia ha de compatibilizarse con la de proporcionar a los estudiantes los conocimientos gramaticales que en la sociedad se consideran propios de una persona culta y con la obligación de ser relevante, que lleva a tratar solo lo interesante y lo que no se adquiere espontáneamente. Toda esta situación conflictiva se da porque no existe una correspondencia directa entre la importancia de la gramática, entendida como la capacidad de construir e interpretar de modo eficiente los enunciados, y la importancia de su enseñanza, cuestión ya propia de la gramática como disciplina que se ocupa de la mencionada capacidad. Poner orden en este conjunto de hechos, a menudo contradictorios, y descubrir de qué modo es necesaria la enseñanza de la gramática materna constituyen la razón de ser de este artículo.

1. Planteamiento

La gramática representa la *forma* de una lengua, i.e., lo esencial y más característico de ella, además es imprescindible para que los hablantes satisfagan las necesidades esenciales ligadas al uso del lenguaje (la representación de los contenidos de la mente y la interrelación). Sin embargo, a su enseñanza, fuera del ámbito de su estudio profesional, siempre le ha acompañado la mala fama. Aparte de ser considerada aburrida, abstracta y técnica; para muchos, la gramática que se enseña en las aulas de primaria o secundaria, resulta bastante inútil, sin trascendencia o con muy poca en relación con lo que verdaderamente importa. Hablamos de las destrezas comunicativas fundamentales (hablar, escuchar, leer y escribir).

Modestamente, estas páginas albergan un espíritu renovador con el que luchar contra estos prejuicios, justificando la enseñanza de la gramática a hablantes nativos en cuyo horizonte de expectativas no cabe el dedicarse a su estudio profesional. Con ello, ojalá se despierten nuevas ilusiones entre los docentes con el consiguiente aumento de su estima y autoestima.

2. Problema/ reto: la gramática al servicio de la competencia comunicativa

Casi todos los que se dedican a la enseñanza de la gramática en estos tiempos no dudan que está supeditada al logro de la competencia madura, uno de cuyos componentes es la capacidad de construir enunciados gramaticales. Tal objetivo siempre ha estado muy claro con los alumnos extranjeros, pero no tanto cuando estos son hablantes nativos. S. Gutiérrez (2008) lo ha visto muy bien a través de un esclarecedor recorrido histórico.

En efecto, esta enseñanza, circunscrita básicamente al ámbito de las enseñanzas primaria y media, no puede caer en la irrelevancia de transmitir a los alumnos nativos lo que estos ya han adquirido o van a adquirir de modo espontáneo. En las clases de lengua extranjera tiene sentido conversar, dedicar a esta actividad sin más las de lengua materna se antoja una pérdida de tiempo. En las clases de español como lengua extranjera hay que explicar la pronunciación, el paradigma del artículo, los aspectos obligatorios del orden de palabras..., pero no en las que tienen como destinatarios a nativos, puesto que estos ya los conocen de sobra. Como en cualquier otro caso, la enseñanza de la gramática de la lengua materna ha de centrarse, desde el punto de vista de sus necesidades e intereses, en lo que los alumnos no aprenderían sin la ayuda del profesor o lo harían de modo muy costoso.

A este hecho que enriquece la relación de la enseñanza de la gramática como lengua materna con la competencia comunicativa hay que sumar otro que se deriva de las circunstancias que rodean la enseñanza de la gramática como lengua materna. En la tradición educativa hispánica, los conocimientos metagramaticales básicos forman parte del acervo de las personas cultas, como confirma que se necesiten para superar pruebas muy importantes, por ejemplo, el acceso a la universidad. En consecuencia, la didáctica de la gramática española como lengua materna debe preguntarse también acerca de cómo compatibilizar el objetivo fundamental de la competencia comunicativa con este otro objetivo digamos más internos, por el que la gramática se toma ya como algo en sí mismo.

Como vemos, a la problemática expuesta en § 1., hay que añadir esta otra. Ambas conforman el reto al que va a enfrentarse este artículo, escrito desde la experiencia de ya muchos años de docencia y desde interés por la gramática.

3. Identificación de la gramática

3.1. Los dos niveles gramaticales

3.1.1. La gramática-objeto: universal y particular

Hagámonos la pregunta básica de qué es la gramática necesaria para poner orden en una realidad que, como todas, siempre es compleja. ¿Qué es la gramática? Se trata de una pregunta compleja que requiere un notable esfuerzo clarificador, pues el término es bastante plurívoco. A pesar de ello, lo que se impone es la distinción de dos niveles en el empleo de *gramática*.

En un primer nivel, el término *gramática* remite primariamente a las combinaciones de palabras por las que estas constituyen unidades superiores y por las que deben someterse a diversas exigencias. Tales combinaciones ordenadas de palabras son posibles gracias a la existencia de unos determinados principios presentes en la mente de los hablantes-oyentes de una lengua. Todo este conjunto de combinaciones y sus principios constituyen la *gramática-objeto*. Esta es la materia estudiada por los gramáticos profesionales. Dentro de esa gramática-objeto, puede realizarse una nueva distinción entre *gramática universal* y *particular*. La primera la constituyen los principios combinatorios y categorías comunes a las gramáticas de cada lengua. La segunda apunta a la forma de estos principios y categorías comunes en cada lengua. En § 3.2. realizaremos nuevas distinciones dentro de la gramática-objeto.

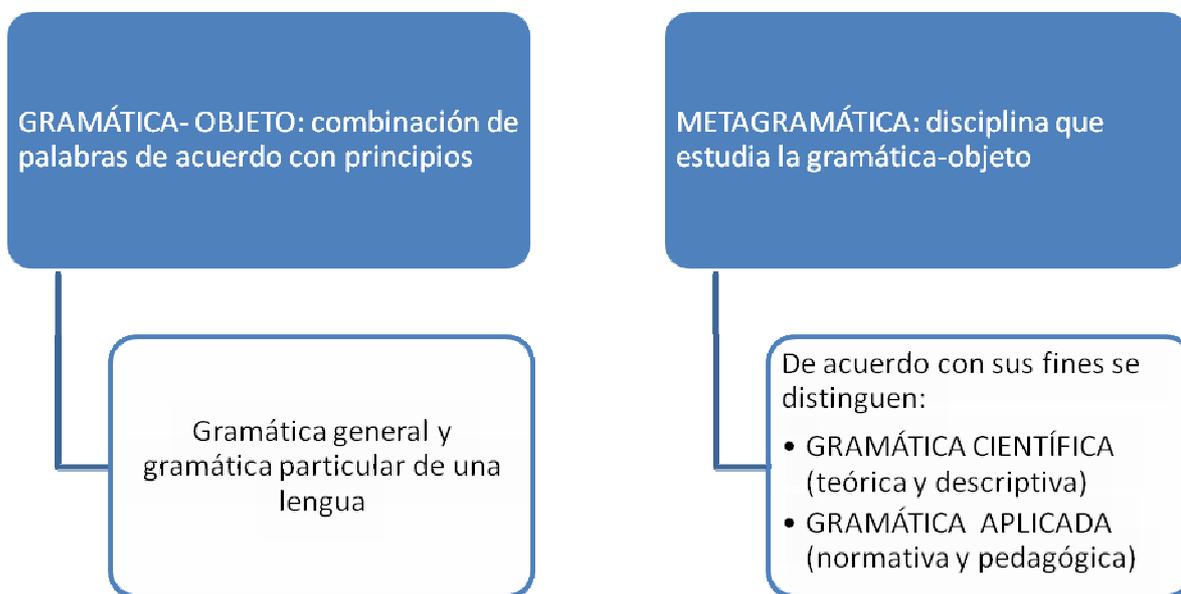
3.1.2. La metagramática: gramática científica y aplicada

En un segundo nivel, la *gramática* también denota las disciplinas y la asignatura académica que se encargan de dicha facultad. Estamos en el plano de la *metagramática*, donde trabajan profesores y especialistas en su estudio de la gramática-objeto. La relación entre la gramática-objeto y la metagramática es una realización de idealización, de modo que la metagramática puede verse como un modelo de la gramática-objeto.

Por su parte, la metagramática se divide en gramática *científica* y *aplicada*. La gramática *científica* se caracteriza por su desinterés hacia los problemas prácticos; ajena a estos, solo le mueve el simple conocimiento por el conocimiento. Cuando la materia no es la gramática-objeto de una lengua concreta, sino los principios universales de todas ellas o cuestiones técnicas como la forma de estudiar la gramática, se está en la gramática *teórica*. Si el interés se centra en los fenómenos gramaticales de una lengua concreta, por ejemplo, el español, ya se entra en el territorio de la gramática *descriptiva*. Pongamos un ejemplo, es propio de la gramática teórica el problema del sujeto en las lenguas (¿existe en todas?, ¿cuáles son sus propiedades?). En cambio, caerán del lado de la gramática descriptiva los rasgos característicos del sujeto en español: su concordancia con el verbo, la ausencia de preposiciones y su relación con el tema del enunciado.

La gramática *aplicada* tiene una vocación mucho más práctica. Lo que le interesa es la resolución de los problemas que a los seres y sociedades humanas les plantea la gramática. Dentro de ella y puesto que su aprendizaje es un problema de muchas personas, la gramática *pedagógica* se encarga de la enseñanza y aprendizaje de la gramática. La gramática *normativa* está muy relacionada con la pedagógica, su objetivo es la creación y transmisión de una norma culta gramatical.

Resumimos en el siguiente esquema todas estas distinciones:



(1) puede valer para ilustrar las distinciones que acaban de aparecer:

1. La voy a llamar.

Ante este ejemplo, la gramática teórica hablaría de un ascenso del objeto explicable por foco contrastivo. También se fijaría en la gramaticalización de la perífrasis verbal. La gramática descriptiva destacaría la presencia de las perífrasis verbales en español y cómo esta perífrasis en América ha sustituido en gran medida al futuro y prefieren preguntar, por ejemplo, *¿Cómo les va yendo?* o *¿Cómo les está yendo?* que *¿Cómo les va?* Por su parte, ante (1) la gramática normativa dirá que es preferible: *Voy a llamarla*. Atendiendo al nivel de sus destinatarios, la gramática pedagógica se pregunta si enseñar o no las perífrasis verbales. Si la respuesta es afirmativa, la cuestión es cómo enseñarlas. También se pregunta si proponer o no la forma normativa, sobre todo cuando esta es minoritaria.

3.1.3. Relación entre las gramática científica y aplicada

Obviamente, el foco de interés de la didáctica de la gramática se sitúa, dentro de la gramática aplicada, en la pedagógica. Esta debe trasladar el fundamento teórico y descriptivo, que le proporciona la gramática científica, a la enseñanza. Puesto que

los objetivos de ambas gramáticas divergen, la gramática pedagógica ha de realizar una doble adaptación de lo que toma de la gramática científica:

- a) Simplificar al máximo todo el aparato teórico y formal de la gramática científica, buscando un acercamiento a la gramática-objeto lo más directo posible.
- b) Reemplazar los problemas y discusiones propios de la gramática científica por la claridad y la seguridad que necesitan sus destinatarios. Esta obligación no es nada sencilla de cumplir puesto que la gramática está llena de problemas que en clase han de presentarse como certezas. A modo de ilustración, pensemos en el análisis de las expresiones en cursiva:

2a) Ese ministro cuenta con *más de un centenar de asesores*.

2b) Fuimos *río arriba*.

2c) Esa profesora anda *con el niño enfermo*.

2d) *Adondequiera que va* la arma.

En (2a), ¿cuál es el núcleo de *más de un centenar de asesores*?; en (2b), ¿cómo analizar *río arriba*, ante qué clase de sintagma se está? (2c) es un enunciado ambiguo: la profesora anda ('camina') con ese niño concreto, el niño enfermo; y la profesora tiene a su hijo en ese estado (enfermo). Tomando el segundo sentido, ¿cómo se analizaría *enfermo*? Lo normal es tomarlo como un predicativo de complemento directo, pero ese análisis es poco satisfactorio si se presenta el predicativo como un complemento del verbo, además de *el niño*. No satisface del todo semejante análisis puesto que *enfermo* lo que hace es funcionar como el predicado de *el niño*. En la sintaxis generativista se hablaría de *cláusula reducida*, pero este es un término demasiado técnico para la gramática pedagógica. El complemento de lugar *adondequiera que va* en (2d) también encierra su dificultad, sobre todo cuando se entra en detalles una vez que se ha hablado de relativo compuesto y de subordinada adjetiva.

Del mismo modo, en el otro gran componente de la gramática, en la morfología, abundan los problemas. Como la determinación de la clase de palabra a la que pertenece, por ejemplo, *buenazo*. Aparentemente, es un adjetivo, aumentativo de *bueno*. Así lo clasifica el diccionario académico. Sin embargo, su sintaxis no es tan concluyente. Como los adjetivos, se combina con *lo* (*Hay que ver lo buenazo que es*) o con *muy* (*Es muy buenazo*), pero es excepcional encontrarlo como modificador de un nombre (**Es una persona buenaza*, aunque tal vez *?No soporto a los hombres buenazos*) y sí, con el artículo indeterminado *un* (*Es un buenazo*).

En cuanto a la morfología derivativa, no hay que esforzarse para dar con problemas relativos a la estructura de las palabras complejas o a la identificación de sus componentes. Hágase la prueba con ejemplos como *homogéneo*, *psicólogo* o la serie *asistir*, *existir*, *resistir*, *insistir*, *desistir*, *subsistir*.

3.2. La naturaleza de la gramática-objeto

3.2.1. Gramática, pragmática y pragmagramática

En § 3.1., se relacionó la gramática-objeto (a partir de ahora gramática sin más) con la combinación de palabras y los principios que las hacen posibles. Esta caracterización neutra y comprensiva es demasiado poco para la presentación de la gramática que está queriendo realizarse y que demanda nuevas distinciones.

Yendo de lo más abstracto a lo más concreto, de lo más convencional a lo más motivado y de lo más autónomo a lo más dependiente de la situación comunicativa, pueden distinguirse otros tres niveles: el más estrictamente gramatical, el pragmagramático y el pragmático.

En términos bastante estrictos y prototípicos, la gramática puede entenderse como el sistema convencional que empareja sonidos y significados haciendo posible la combinación de las unidades léxicas. En esta gramática prototípica caben junto al componente central de la sintaxis, la morfología y parcialmente la semántica (Leonetti 2008). Los contenidos de esta gramática son estables, independientes de contexto, objetivos. Por otro lado, sus elementos se organizan en paradigmas que permiten las elecciones más controladas que debe realizar el hablante a la hora de construir sus enunciados. Los conocimientos que hacen posible la gramática estricta constituyen la competencia gramatical.

La pragmática se encuentra en el otro extremo de la gramática estricta. En esta se localizan los contenidos menos convencionalizados e interpersonales, más dependientes de contexto y de las implicaturas que en él se generan, así como de la menor organización y mayor opcionalidad (cfr. Leonetti 2008). Su competencia es la competencia pragmática constituida por las subcompetencias discursiva, organizativa y funcional (Llorián 2007: 184-189).

Entre uno y otro extremo se sitúa la *pragmagramática*. Como corresponde a esta ubicación, el sitio de la pragmagramática se localiza en la intersección entre ambas, en el interfaz gramatical-pragmático. La pragmagramática se vincula al uso que hacen de la gramática hablantes y oyente (cfr. Martí Sánchez 2004; Gras 2007), obviamente es también la disciplina que lo estudia. Su competencia es la competencia

comunicativa, lo que sugiere que es también posible concebir la pragmatogramática como una síntesis de los dos extremos superándolos en una visión abarcadora.

La pragmatogramática cuenta con categorías específicas, como los marcadores discursivos o las perífrasis verbales. Todas ellas caracterizadas por su incompleta convencionalización, la relación con la intersubjetividad y lo implícito, y por la opcionalidad frente a la obligatoriedad de la gramática. Dadas estas características, lo específico de la pragmatogramática se encuentra en los *significados presumibles, por defecto*, aquellos que pueden cancelarse, pero que no son puramente ocasionales (Levinson 2004[2000]).

Al atender a la relación entre gramática y contexto, el objeto de la pragmatogramática ya no es la unidad abstracta de la oración, sino el enunciado, sobre todo, sus capas más externas donde funcionan categorías como los marcadores discursivos o los vocativos, y donde se producen determinadas operaciones de ajuste al contexto como el orden de palabras. Ello le lleva a interesarse no solo por la gramaticalidad de un enunciado, sino también por las normas regulativas que determinan la adecuación y propiedad de los enunciados. En esta gramática ampliada que es la pragmatogramática, la gramática puede definirse como la capacidad de construir e interpretar de modo eficiente los enunciados, así como la ciencia que se ocupa de ella. En fin, la pragmatogramática es el núcleo de la enseñanza de la gramática a hablantes nativos por su papel intermediador entre la gramática estricta y la competencia comunicativa.

3.2.2 Conocimientos, actividades y productos

En cualquiera de estos tres niveles (gramática estricta, pragmatogramática y pragmática), la gramática supone unos conocimientos cuyo fin es la realización de unos productos finales, que son las oraciones y enunciados congruentes, gramaticales, adecuados y apropiados. Tal fin se logra mediante unas actividades concretas. Los conocimientos se identifican con las competencias gramatical, pragmática y comunicativa, teniendo en cuenta que esta última engloba las otras dos.

Estos conocimientos consisten, primeramente, en el conjunto de unidades léxicas que constituyen el lexicón mental de los hablantes. En segundo lugar, forman parte de estos conocimientos los principios responsables de constituir las oraciones gramaticales de esa lengua a partir de las propiedades. La competencia gramatical aparece, pues, como un saber técnico que crea mediante reglas dando lugar a las actividades de las que hablamos.

Los conocimientos contenidos en la competencia gramatical se trasladan seguidamente al nivel más concreto de la construcción e interpretación de los enunciados particulares. En este momento, forman parte ya de la competencia comunicativa, puesto que su objetivo es la adecuación de las oraciones a su contexto convertidas en enunciados adecuados y apropiados.

Tal objetivo se alcanza mediante una serie de operaciones gramaticales como el orden de palabras y otras muy relacionadas con él (la modalización, la focalización, la topicalización, las omisiones o la inserción de nuevos constituyentes ajenos ya a la estructura oracional). Estas operaciones disponen de los *signos procedimentales*, llamados así por su función de contribuir al procedimiento de interpretación de los mensajes. Ejemplos de signos procedimentales son el artículo, los demostrativos, el tiempo y el aspecto verbal, la entonación o los marcadores del discurso. Una muestra de estos últimos aparece en (4), en § 4.1.

Entre los conocimientos responsables de la construcción de enunciados adecuados y apropiados están también los que remiten a la corrección gramatical. Estos tienen un carácter mixto gramatical y cultural. Son conocimientos gramaticales porque inciden en la construcción de los enunciados y como las reglas gramaticales más estrictas son muy rígidos. Se dice: *cupó* y no **cabió*, *se alquilan dos pisos* y no **se alquila dos pisos*, *se me* y no **me se*, *cuanto más lo miro*, *menos me gusta* y no **contra más lo miro*, *menos me gusta...* Sin embargo, tienen también un carácter cultural, lo que está muy claro con la presencia en ellos de las reglas de la cortesía. En estas hay principios universales como el respeto a la imagen ajena y a su territorio personal.

4. IMPORTANCIA Y DIFICULTAD DE LA GRAMÁTICA

Entendida como la capacidad de construir e interpretar eficientemente enunciados (ver, arriba, § 3.2.1.), la gramática es decisiva para que se satisfagan las necesidades representativas y comunicativas de la mente humana vinculadas al lenguaje. Más allá aún, la gramática es un instrumento fundamental de una entidad superior de la mente, la conciencia. Como todo ello es imprescindible cuando se habla, no hay, pues, competencia comunicativa sin gramática.

Las dificultades del estudio de la gramática, a las que ya se ha aludido (ver, más arriba, § 3.1.3.), deben mucho a esta importancia de la gramática, que puede verse como una respuesta muy desarrollada de la mente humana a algunas necesidades fundamentales.

4.1. Gramática, mente y conciencia

Si la conciencia es el instrumento y el signo de la madurez humana, la gramática lo es de la madurez lingüística. Dado que esta última es una dimensión clave de la madurez humana, no puede extrañar que haya una conexión entre conciencia y gramática, fruto y herramienta fundamental de aquella.

De este modo, puesto que con la conciencia surge la intimidad, el *lenguaje interior* del que habla Vigotsky, la gramática es el medio por el que este se representa y transmite. Así, la gramática es el modo más evolucionado de las lenguas para la comunicación en su nivel más elevado (Givón, 2001: 11-13). Por la gramática es posible “formar expresiones complejas para transportar significados complejos” (Dik, 1997: 8). De lo complejos que pueden ser los contenidos codificados por la gramática dan una idea la dificultad de parafrasear estos nuevos ejemplos a causa de las expresiones en cursiva:

- 3a) *Cuanto más* pasa el tiempo, *menos* importancia le doy a casi todo.
- 3b) Te falla la familia, *cuanto más* los compañeros.
- 3c) Tendrá *cuando más* treinta años,
- 3d) Aspira al puesto de presidente, o al de gerente *cuando menos*.
- 3e) “Oye, Paca, ¿sabes que no puedo dormir?... A ver si tú entiendes esto que he leído en el periódico. “*No deja de dejar de parecernos reprensible...*” ¿Lo entiendes tú, Paca? ¿Es que le parece reprensible o que no? *Hasta que lo resuelva* no puedo dormir... (La Regenta, parte 1ª, cap. 6). „

Dentro del descubrimiento, que le es propio, de la individualidad de uno mismo y de la existencia de los otros, la conciencia regula la conducta humana. Lo hace realimentándola, dirigiendo la atención, planificando y solucionando problemas. Trasladado al plano del discurso, tal funcionalidad se manifiesta en la capacidad de control que encierra la competencia (pragma)gramatical, gracias a la cual los mensajes están bien contruidos y son suficientemente explícitos (por tanto, menos dependientes del contexto), en aras a facilitar el trabajo del oyente y así conseguir que la comunicación transcurra felizmente. Los psicólogos hablan de una *teoría de la mente* o de *lectura del pensamiento* que explica algunos aspectos del enunciado mediante las suposiciones que los hablantes atribuyen a su destinatario:

- 4) *Simplemente* quería dejarte el libro.

(4) puede encerrar un aviso del emisor a su destinatario de que, en contra de las suposiciones de este, no va a demorarse en nada más. El adverbio *simplemente* en cursiva desempeña una clara función procedimental al facilitar la interpretación del mensaje.

Gracias asimismo a esa capacidad de control, los hablantes pueden reflexionar acerca de la propia gramática y de sus posibilidades comunicativas, lo que revierte en la explotación estratégica de los recursos gramaticales, como los que permitan formular de distintos modos una misma pregunta:

5) {¿Estos versos son bonitos?/ ¿Son bonitos estos versos?/ ¿A que son bonitos estos versos?/ ¿Que no son bonitos estos versos?/ ¿Es que no son bonitos estos versos?}

El paralelismo entre conciencia y gramática también se manifiesta en que con esta el hablante maduro puede liberar su atención de los aspectos más mecánicos de la construcción e interpretación de los enunciados, al haberlos automatizado, y concentrarse en los aspectos más creativos y delicados de esta tarea. Podríamos decir que la gramática entraña una liberación de la memoria a corto plazo en beneficio de la memoria a largo plazo.

4.2. Gramática y comunicación

La realidad comunicativa es el hábitat natural de los mensajes a través de los cuales los hablantes satisfacen sus necesidades. El proceso comunicativo viene marcado por tres propiedades esenciales:

- a) La expresión lingüística va a una velocidad mucho más lenta que el pensamiento, de modo que al hablar se produce un *cuello de botella* que ralentiza el pensamiento. Para disminuir esta limitación, una parte importante de lo comunicado es de carácter implícito.
- b) Los participantes son seres económicos, simbólicos y políticos. Estas tres propiedades los llevan, respectivamente, a solo realizar esfuerzos si esperan una recompensa suficientemente mayor, a buscar sentido a todos los estímulos recibidos y a interrelacionarse con los otros
- c) El hablante es el primer oyente. Esto le permite controlar el mensaje que está emitiendo y, por ello, introducir modificaciones. Una muestra de ellas son las conocidas como *reformulaciones* (*El jefe tiene mucho trabajo y no puede recibir, es decir, está tomándose un café*).

Los conocimientos propios de la gramática y las actividades a que dan lugar (ver, más arriba, § 3.2.2.) permiten adaptar los mensajes a semejante realidad comunicativa. En este punto, destacan la explotación estratégica de los recursos gramaticales y sus operaciones (modalización, focalización, topicalización, omisiones o inserción de nuevos constituyentes ajenos ya a la estructura oracional), así como los signos procedimentales, tan importantes en la tarea del destinatario.

5. ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA

Si en el apartado anterior se mostró la importancia de la gramática, de la gramática-objeto; en este, la meta será convencer al lector de la importancia de su enseñanza, que no es lo mismo. Respirar es importantísimo, tanto que nadie pierde el tiempo en justificar su necesidad; sin embargo, sí hay que convencer de la necesidad de enseñar a respirar.

5.1. Razones (¿por qué enseñar gramática?)

La gramática debe enseñarse porque es un componente fundamental de la competencia comunicativa y porque ciertos aspectos de ella no se adquieren espontáneamente, que son justamente los que forman parte de los saberes propios de las personas cultas (ver, más arriba, § 2). En relación con la competencia comunicativa, la gramática debe enseñarse porque sirve para:

- a) El desarrollo de la expresión oral y escrita formales, consecuencia lógica de la relación directa de la gramática con la construcción eficiente de los mensajes (ver, más arriba, § 3.2.1.). Así la competencia gramatical madura ayuda a emplear las anáforas sin ambigüedades como en (6):

(6) Mi hermana jura que ella no lo ha visto.

- b) Acostumbrar a la reflexión comprensiva del contenido de los enunciados, consecuencia lógica de la relación directa de la gramática con la interpretación eficiente de los mensajes (ver, más arriba, § 3.2.1.). Los enunciados ambiguos vuelven a ser un campo privilegiado para comprobar esta capacidad de la gramática:

7a) Subieron los precios en diciembre.

7b) Se la oía cantar.

- 7c) El problema del que te hablé.
- 7d) Comieron bocadillos de queso y jamón.
- 7e) Aquel sabio francés.
- 7f) No lo hizo por molestar.
- 7g) ¿A que me bebo una garrafa de cinco litros de agua en un segundo?

La competencia gramatical adulta ayuda a percibir la diferencia entre enunciados muy próximos formalmente:

- 8a) El tren salió a las ocho.
- 8b) El sábado salió a las ocho.
- 8c) Con que estudies un poco, me conformo.
- 8d) Me conformo con que estudies un poco.

c) Facilitar la aplicación de las reglas ortográficas. La gramática parece imprescindible para la correcta escritura en determinados ejemplos:

- 9a) Esta mañana llegó/ Ésta mañana llegó.
- 9b) Come solo los viernes/ Come sólo los viernes.
- 9c) Indagó acerca del por qué está siempre enfermo/ Indagó acerca del porqué de que esté siempre enfermo.
- 9d) ¿Que habló?/ ¿Qué habló?
- 9e) No son los errores de Esther María, sino los de Noelia/ No son los errores de Esther María, si no me equivoco.

Estas tres razones para enseñar la gramática descansan en su relación con la semántica de los enunciados (Escandell 2004: 24-25).

Fuera ya de la competencia comunicativa, la enseñanza de la gramática materna sirve también para:

- d) El aprendizaje de una lengua extranjera.
- e) La maduración de determinadas capacidades cognitivas (análisis, disciplina, racionalidad y reflexión abstracta) que se ponen en funcionamiento en los análisis gramatical, en el que destaca el análisis sintáctico.

5.2. Propuesta de gramática pedagógica (¿cómo enseñar la gramática?)

5.2.1. Puntos principales

Como venimos insistiendo, la enseñanza de la gramática debe desarrollar los aspectos de la competencia gramatical que no se adquieren espontáneamente y que coinciden básicamente con los necesarios para superar determinadas exigencias académicas. Ya ha salido a relucir también el papel de la enseñanza gramatical en la corrección lingüística (ver, infra, § 3.2.2.).

Estos aspectos que constituyen los contenidos de la enseñanza de la gramática materna no pueden entenderse solo en términos de conocimientos, también se incluyen los procedimientos y las actitudes.

Tales ideas generales deben ajustarse a la realidad de los destinatarios de esta enseñanza, que, recordemos, no son profesionales de la gramática, ni casi seguro van a serlo. El ajuste se produce consiguiendo que esta enseñanza sea relevante, lo que se logra cuando se espera la recompensa suficiente como para compensar el esfuerzo requerido. Esto pasa, en una especie del viejo *enseñar deleitando*, por:

- a) Despertar la atención de los estudiantes. La mejor estrategia en los niveles educativos de la enseñanza primaria y media la representan el juego y los problemas que despiertan el interés por su resolución, El peso del componente lúdico en la enseñanza actual cada vez es mayor, sobre todo con la irrupción de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (cfr. <http://www.materialesdelengua.org/>; http://www.isftic.mepsyd.es/jovenes/lengua_ca_stellana/).

Aunque no son la panacea (nada lo es), resulta indudable el buen funcionamiento de tantas actividades que se presentan en forma de juego y que consiguen aplacar a los alumnos más difíciles. La cuestión es establecer una correspondencia directa entre tales actividades lúdicas y el aprendizaje, que es al fin de lo que se trata. Los juegos son especialmente adecuados para los estudiantes de los niveles más bajos, para los de los superiores parecen más apropiados los pequeños problemas gramaticales que pongan a funcionar su mente (ver, más abajo, § 5.3.3.).

- b) Persuadir de la importancia que tiene estudiar gramática. Esto se consigue mostrando a los estudiantes las razones que hay para su enseñanza y aprendizaje (ver, más arriba, § 5.1.), a partir de la importancia de la gramática en la construcción e interpretación eficiente de los enunciados (ver, más arriba, § 4.).

Despertando la atención de los estudiantes sobre la gramática y persuadiéndolos de su importancia se forma la conciencia metagramatical, cima de la maduración gramatical.

5.2.2 La clase de gramática

En la clase de gramática, deben combinarse la descripción básica, clara y reveladora de la gramática española, la explicación clara y motivada de los procedimientos utilizados en su estudio (actividades, análisis, ejercicios, problemas) con la conciencia metagramatical. Esta se manifiesta en la capacidad de explotar eficiente y conscientemente los recursos gramaticales. Ello está unido al respeto a la propia estructura gramatical, por la que cada forma se asocia a una función específica, o, si queremos, a un significado.

Los alumnos deben comprender las consecuencias comunicativas de este principio de la solidaridad forma/ función planteándoles la diferencia que puede haber entre casos como:

10a) Si solamente me llamas una vez, me sentiría frustrado.

10b) Con que sólo me llamas una vez, me sentiría feliz.

10c) Solamente si me llamas, me sentiría feliz.

10d) Si no me pide perdón, no iré.

10e) No iré, a menos que me pida perdón.

En (10a) solamente condiciona el segundo hecho a que se produzca una sola vez y solo una vez el suceso condicionante. Además, comunica que resulta insuficiente para producir el efecto contrario el que solo se produzca una vez el suceso condicionante. En cambio, (10b) comunica que con una única vez basta, es suficiente. En (10c), únicamente se dará la consecuencia si se produce esa acción. No importa tanto su número, frente a (10a) o (10b), como que realmente se produzca. (10d) y (10e) encierran un contenido muy semejante, ambas son *condicionales intencionales*, propias de promesas y amenazas, donde el hablante anuncia una posible decisión. Con (10e), se evita la doble negación, problemática siempre de procesar; además, el lugar que ocupa la subordinada condicional, tras la oración principal, la capacita para cumplir una misión restrictiva de esta. Delante, como en (10d), serviría para mostrar la perspectiva respecto a la cual se interpreta la segunda oración.

Esta manera de entender la clase de gramática se asocia a una gramática pedagógica que reúna las siguientes propiedades:

- a) Ser semasiológica y onomasiológica. La explicación en clase puede adoptar una orientación semasiológica que parta de las formas, organizadas en sus paradigmas, y señale sus funciones. Tal orientación se complementará con actividades de carácter onomasiológico que enseñen las distintas maneras de cumplir una función (cfr. Martí, Penadés y Ruiz 2008).
- b) Graduada. Esto es, que adecue explicación y actividades a las capacidades de los destinatarios, enriqueciendo la estratificación propia de los currículos oficiales.
- c) En fin, tiene que ser activa y, consiguientemente, comunicativa.

5.3. Prácticas

Los habituales análisis morfológico y sintáctico están sujetos también al planteamiento gramatical aquí desarrollado. O lo que es lo mismo, no pueden mantenerse como prácticas escolásticas cuya justificación se agota en sí mismas. Ambos análisis deben servir, igualmente, a las razones que justifican la enseñanza de la gramática (ver, más arriba, § 5.1.) e insertarse en los términos de la clase de gramática propuesta (ver, más arriba, § 5.2.). De forma esquemática, exponemos los puntos por los que han de transcurrir ambos análisis. Seguidamente, enumeramos una serie de pequeños problemas gramaticales destinados a despertar el interés de los estudiantes, al menos de los más avanzados.

5.3.1. Análisis morfológico

El análisis propio de la morfología flexiva se centra en el significado gramatical. Sus tareas son:

- Clasificar y subclasificar gramaticalmente las palabras
- Determinar las categorías morfológicas (género, número, grado, persona...)
- Observar la relación entre las categorías morfológicas y sus morfemas.
- Mostrar la relación de las formas gramaticales agrupadas en paradigmas.

El análisis propio de la morfología derivativa se centra en la estructura interna de las palabras complejas. Su tarea fundamental consiste en la descomposición de estas palabras en lexemas y morfemas (derivativos y flexivos). Puesto que el español es una lengua sintética con los consiguientes problemas de segmentación, el procedimiento más adecuado para realizar esta tarea es el conocido como *unidad y*

proceso, que permite examinar cómo a partir de una palabra primitiva se han creado otras. Este segundo análisis es una herramienta asimismo para establecer los paradigmas o familias léxicas, lo que redundará en el enriquecimiento de la competencia léxica.

5.3.2. Análisis sintáctico

PRESUPUESTOS

- El análisis sintáctico debe representar en un esquema la organización de enunciados y oraciones, del modo más claro.
- Está al servicio de la comprensión del enunciado, ya que la sintaxis determina una parte importante del significado de este.
- El análisis sintáctico va de arriba abajo, esto es, parte del enunciado y acaba en la palabra.
- Muestra la organización del enunciado y, sobre todo, de la oración en sus distintos niveles, configurado cada uno de los cuales por diversos constituyentes
- Cada constituyente está relacionado con los otros que aparecen en su nivel dentro de una misma unidad superior (enunciado, oración, sintagma).
- Esta relación determina la función de ese constituyente.
- La función de un constituyente se manifiesta a través de una forma determinada.

ETAPAS

1. Comprender el significado del enunciado.
2. Distinguir entre *enunciado* (unidad comunicativa y dependiente de contexto) y *oración* (unidad gramatical y abstracta).
3. Identificar lo que pertenece a una y otra unidad
 - Al enunciado pertenecen conectores discursivos, modificadores oracionales, vocativo, modalidad, tópicos extraoracionales, orden de palabras.
 - Oración (sujeto y predicado)
4. Disponer la oración para el análisis como la estructura básica previa a las modificaciones experimentadas por su inserción en un contexto
5. Descomponer ordenadamente la oración
6. Clasificar el enunciado (modalidad)
 - Aseverativos, interrogativos, imperativos, exclamativos
 - Afirmativos, negativos, probables/ posibles/ improbables
7. Clasificar la oración
 - Regulares/anómalas (impersonales)
 - Simples/ compuestas, predicativas/ atributivas, transitivas/ intransitivas

5.3.3. Los pequeños problemas gramaticales

Como decíamos, creemos bastante en la proposición de cuestiones puntuales, relacionadas con la materia que está explicándose a fin de despertar el interés de los estudiantes por la gramática y enriquecer su conciencia metagramatical. Tomando como modelo Bosque (1994) y Gómez Torrego (1996), he aquí una lista de estos pequeños problemas gramaticales.

- i. ¿Por qué es gramatical: *me alegro de que hayas venido* y no **me alegro que hayas venido*? Y viceversa, ¿por qué es gramatical: *me alegra que hayas venido* y no **me alegra de que hayas venido*?
- ii. Repetir estas cuestiones con *Desde {hace/ hacía} dos años {vive/vivía} aquí/ *Desde hizo dos años...*
- iii. Lo mismo con *sé cuándo vendrá* y no **sé que cuándo vendrá*. Contéstese teniendo en cuenta esta otra cuestión: ¿Por qué en cambio son gramaticales: *preguntó cuándo vendría* y *preguntó que cuándo vendría*?
- iv. Explicar las siguientes incorrecciones periodísticas: a) “La Inspección de Aduanas incrementó su actuación contra la represión del contrabando de drogas”; b) “las conclusiones no concuerdan con los datos solventes de que se disponen”; c) “la juez reveló que habló varias horas antes con el etarra, al que citó el próximo jueves” (tomados de V. García Yebra 2003: *El buen uso de las palabras*. Madrid: Gredos).
- v. Observando el anterior ejemplo c, ¿comunicaría lo mismo sin la coma que aparece tras *etarra*?
- vi. ¿Por qué *Todavía no es la hora* y por qué no **ya no es la hora*? ¿Por qué, sin embargo, es gramatical: *ya no es hora*?
- vii. Intenta averiguar dónde se encuentra la causa de la ambigüedad de los siguientes ejemplos:
 - ⇒ *Me impresionó la muerte de María*
 - ⇒ *Abel no murió como Filípides, aunque la temperatura era de infarto*
 - ⇒ *No me gustan las ciudades tan grandes como Madrid*
 - ⇒ *La veía estupendamente*
 - ⇒ *Juan bebe*
 - ⇒ *Esa atleta fue expulsada por no pasar el control antidoping*
- viii. Haz lo mismo con este otro enunciado ambiguo: *Un asunto tan importante como este*
- ix. Explicar las diferencias de uso e interpretativas existentes entre: *Se le oía/ se lo oía*
- x. *De ahí la importancia del pacifismo, tanto como modo de convivencia como de protesta es un enunciado muy elíptico*. Intenta establecer su forma completa.

- xi. Analizar las diferencias semánticas y sintácticas de las siguientes parejas de adverbios: *Fuera/ afuera, dentro/ adentro, donde/ adonde, abajo/ arriba/ debajo, delante/ adelante, atrás/ detrás*
- xii. Analizar las diferencias semánticas y sintácticas de *arriba/encima*
- xiii. Comentar la construcción en cursiva: *Son veinticinco, que se sepa,*
- xiv. Justificar la presencia de preposición delante de los sujetos de los siguientes enunciados: a) *De María* era de quien hablaban; b) *Entre Esther María y Sofía* están volviendo loco al pobre Antonio; *De Pedro* jugó en la Real Sociedad
- xv. Señalar el constituyente oracional que concuerda con el verbo: *mi historia son recuerdos de un patio de Sevilla. ¿Coincide con el sujeto?, ¿estamos ante una anomalía?*
- xvi. Comentar las funciones del subjuntivo e indicativo a la vista de este ejemplo: *no ha ido porque tuviera trabajo, sino porque no estaba invitado*
- xvii. La conjunción *que*, sola o agrupada, introduce oraciones subordinadas (*se fueron para que no hubiera pelea, llegó antes de que lo llamaran...*) ¿Cómo explicar este aparente contraejemplo donde el segundo *que* va delante de una oración coordinada, no subordinada: *no le dijeron que viniera, sino que se fuera?* Aprovecha este ejercicio para reflexionar sobre la regla que rige el empleo de *sino que*.
- xviii. ¿Analizarías igual *maleducado* en estos dos ejemplos: *ese niño es un maleducado, ese niño está maleducado?*
- xix. Di si te parecen condicionales las siguientes oraciones: *No te enfades, si hay tiempo; Si hay tiempo, ¿por qué te enfadas?* Si no son condicionales, ¿cómo analizas estos *si*?
- xx. Explica la distinta colocación de la preposición *a* en estos dos ejemplos: *contesta sólo a lo que te pregunten, contesta a todo lo que te pregunten.*
- xxi. **Él es el más mayor de todos* es un sinónimo no admitido de *él es el mayor de todos*. Sin embargo, ¿te parecen sinónimas *estás mayor y estás más mayor?* Si no es así, ¿prohibirías la segunda?

Bibliografía

- Bosque, I. (1994): *Repaso de sintaxis tradicional: Ejercicios de autocomprobación*. Madrid: Arco/Libros.
- Dik, S. (1997): *The Theory of Functional Grammar*, I (ed. by K.Hengeveld). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Escandell, M.V. (2004): *Fundamentos de semántica composicional*. Barcelona: Ariel.
- Fontich Vicens, X. (2006): *Hablar y escribir para aprender gramática*. Barcelona: Horsori-ICE de la Universidad de Barcelona.
- Gómez Torrego, L. (1996): *Ejercicios de gramática normativa*, I y II. Madrid, Arco/Libros.
- Gras Manzano, P. (2007): "Gramática en interacción: una propuesta desde la Gramática de Construcciones". Comunicación presentada al *III Congreso Internacional de Lingüística Hispánica. Jóvenes investigadores en lenguas y lingüística* (Universidad de Vigo, octubre de 2007).
- Givón, T. (2001): *Syntax*, I. Ámsterdam-Filadelfia: J. Benjamins (nueva edición).
- Gutiérrez Ordóñez, S. (2008): *Del arte gramatical a la competencia comunicativa* (discurso de ingreso en la RAE) [disponible en [http://www.rae.es/rae/gestores/gespub000028.nsf/\(voanexos\)/archC9558492965F2CAEC12573F7003F39F7/\\$FILE/Discurso%20Salvador%20Gutiérrez.pdf](http://www.rae.es/rae/gestores/gespub000028.nsf/(voanexos)/archC9558492965F2CAEC12573F7003F39F7/$FILE/Discurso%20Salvador%20Gutiérrez.pdf)].
- Leonetti, M. (2008): "Gramática y pragmática". *Frecuencia-L* 34.
- Levinson, S.C. (2004 [2000]): *Significados presumibles. La teoría de la implicatura conversacional generalizada*. Versión española de B. Expósito y M. Martí Sánchez. Madrid: Gredos.
- Llorián S. (2007): *Entender y utilizar el Marco común europeo de referencia desde el punto de vista del profesor*. Madrid: Santillana/ Universidad de Salamanca.
- Martí Sánchez, M. (2004): "Bases para una gramática situada y emergente". *Lingüística en la red* [disponible en: <http://www2.uah.es/linred/articulos.htm>].
- Martí Sánchez, M; I. Penadés Martínez y A. M. Ruiz Martínez (2008): *Gramática española en niveles*, 2 vols. Madrid: Edinumen.