LA ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA DEL ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA

LEONARDO GÓMEZ TORREGO
Centro Superior de Investigaciones Científicas

Desde el primer momento, quiero dejar claro que en mi opinión la enseñanza de la gramática para el aprendizaje y dominio del español como segunda lengua es una necesidad. Desde el principio hay que enseñar a formar plurales, a concordar intersintagmática e intrasintagmáticamente, a utilizar debidamente la *«consecutio temporum»*, etc. Y esto, se mire como se mire, es enseñar gramática. Sin embargo, parece claro que los contenidos gramaticales deben ajustarse al nivel del alumno. Cuanto mayor sea el nivel de conocimientos de lengua, más necesaria se hace la reflexión gramatical.

Cuando se enseña el español como segunda lengua, no debemos conformarnos con conseguir un cierto nivel meramente comunicativo; se trata, sobre todo de intentar una comunicación fluida, y sobre todo correcta; y para ello la Gramática es una referencia ineludible. Con conocimientos amplios de gramática, el aprendiz de español como segunda lengua puede resolver situaciones embarazosas a la hora de construir frases o textos que se ajusten a las normas de la lengua que aprende. Es seguro que a quien estudia una segunda lengua, en nuestro caso el español, se le presenta una buena cantidad de dudas en muchos momentos de la comunicación hablada o escrita y sólo la referencia gramatical puede serle utilísima para resolverlos. Con conocimientos de Gramática, el aprendiz de español como lengua extrajera se siente más seguro y más suelto en el uso de esa lengua. No dudará en la formación de plurales, en el uso del subjuntivo, en los empleos de los verbos *ser* y *estar* o en el de los pasados verbales. Podrá dilucidar cuándo la secuencia *de* + *que* es correcta o cuándo constituye un «dequeísmo», o, por el contrario, cuándo la preposición *de* delante de la conjunción subordinante *que* está indebidamente ausente; es decir, cuándo se incurre en «queísmo». De la misma manera, podrá salir airoso en el correcto manejo de los relativos (no incurrirá, por ejemplo, en «quesuismos» o en otros errores como el mal uso de «cuyo»), en el de los clíticos (leísmos, laísmos, loísmos; anteposición y posposición de clíticos en construcciones perifrásticas, etc.) o en el de los determinantes. En algún momento, habrá que enseñar que el rela-

ASELE. Actas IV (1994). LEONARDO GÓMEZ TORREGO. La enseñanza de la gramática (iv)
Centro Virtual Cervantes

tivo *que* en oraciones relativas especificativas y el pronombre personal átono son incompatibles en función de complemento directo (*A la chica *que la* vi ayer...) pero no en la de complemento indirecto (A la chica *que le* doy clase...). Habrá que explicar también los casos en que es obligatoria la referencia anafórica o catafórica del clítico y aquellos en que resulta opcional (**Lo* encontré a Juan en el jardín... frente a «A Juan *lo* encontré en el jardín»; o bien «*A María duelen las muelas» frente a «A María *le* duelen las muelas»). Incluso habrá que alertar al alumno sobre ciertos verbos que prefieren o exigen un sujeto en posición posverbal. De esta manera, se evitarán frases como «Tiros se oyeron» (por «Se oyeron tiros») o «Un accidente ocurrió» (por «ocurrió un accidente») que sólo se justificarían en casos de énfasis. Sin la ayuda y el apoyo de la gramática es difícil que quien aprende y estudia el español como segunda lengua pueda resolver todas estas cuestiones y otras muchas que asaltan por doquier. Así pues, la Gramática ayudará al discente a dominar todos los mecanismos de la lengua, a concordar debidamente y a no incurrir en discordancias gramaticales y anacolutos, errores que con tanta frecuencia cometen los que tienen el español como lengua nativa sin que tengan conciencia de ellos.

Sin competencia gramatical, el aprendizaje del español como segunda lengua nunca supondrá un conocimiento profundo, sino más bien chato y superficial. Está claro que con una secuencia oracional como «*Juan le gustaría de ir al cine con ti» se puede establecer una comunicación, pero esa construcción no se corresponde con las reglas de la Gramática de la lengua española. En efecto, al estudioso habrá que decirle que en español el C.I. se construye con la preposición *a*; que cuando el verbo *gustar* lleva C.I., jamás se deja acompañar de la secuencia *de* + *infinitivo*, y que los pronombres *mí*, *ti*, *sí* precedidos de la preposición *con* adquieren las formas *conmigo*, *contigo* y *consigo* respectivamente. Si no enseñamos gramática, es muy posible que el extranjero que aprende nuestra lengua construya frases como la citada u otras parecidas. Con frecuencia nos olvidamos de adiestrar al estudiante foráneo en la coordinación de pronombres tónicos con preposición, bien entre sí o bien con otros sintagmas nominales; y es que mientras que podemos suprimir la preposición en el segundo componente de una coordinación con sintagmas nominales («jugué con mi hermano y su amigo»), no lo podemos hacer con un pronombre tónico. No es gramatical en español decir o escribir «jugué con mi hermano y él» o «jugué con él y ti» etc. Tampoco se suele reparar en la enseñanza de la *conjunción* (para algunos *relativo*) *que* o de la preposición *de* en los segundos términos de oraciones comparativas cuando éstas son oraciones de relativo. O sea, habrá que decir si se emplea una u otra en estructuras como «tomo más pastillas que/de las que el médico me mandó». Incluso habrá que advertirle al estudioso de español como segunda lengua que no es lo mismo decir «Esto es más importante que lo que tú

ASELE. Actas IV (1994). LEONARDO GÓMEZ TORREGO. La enseñanza de la gramática (iv)
Centro Virtual Cervantes

dices» que «esto es más importante de lo que tú dices». Pues bien, todo esto es enseñanza gramatical y el profesor de español como segunda lengua tendrá que tenerlo en cuenta.

Ahora bien, cuando decimos que la enseñanza de la gramática es necesaria, no queremos decir que sólo debamos procurar competencia gramatical en el estudioso de una segunda lengua. Tan importante como la *competencia gramatical* es, sin duda, la *competencia comunicativa*, es decir, el conjunto de conocimientos *pragmáticos* que hacen que el discente sepa cuándo, dónde y cómo una estructura determinada es o no adecuada. No basta, por tanto, sólo con aprender a construir oraciones y textos impecablemente correctos en su sintaxis; hay que saber, además, usarlos en las situaciones apropiadas, ante el interlocutor apropiado, etc. Es más, podemos decir que la competencia gramatical no es nada si no se adquiere, además, una competencia comunicativa. Para ello, la Pragmática como ciencia se hace hoy imprescindible en la enseñanza de segundas lenguas. Hay que enseñar las distintas formas de establecer los actos *ilocutivos* de la amenaza, del ruego, de la orden, de la apuesta, de la promesa, etc. Conocer, además, las *implicaturas* conversacionales, las *presuposiciones*, etc, es esencial para el dominio y manejo de una segunda lengua. Así, por ejemplo, hay que saber que en español el verbo *encontrar* presupone «búsqueda» («ya encontré el dinero») y que el verbo «encontrarse con» o «encontrarse a» implica en ciertos contextos el rasgo de *casualidad*. Estos conocimientos son necesarios para el buen uso de ambos verbos. De la misma manera, un estudioso extranjero de nuestra lengua debe saber que el pronombre *tú* (y sus variantes *te*, *ti*...) puede no referirse en ciertos contextos y/o situaciones a un interlocutor concreto sino que puede encerrar generalizaciones («si miras al sol, te quedas como ciego») o encubrimientos del «yo» («si *tú* no *te* preocupas por *tus* hijos, nadie lo va a hacer por *ti*»). Asimismo, habrá que saber y, por tanto, enseñar que una estructura como «nos ha fastidiado» puede ser en ciertas condiciones pragmáticas una afirmación tajante o evidente equivalente a «pues claro»; que una oración como «este chico no tiene mucha suerte que digamos» debe entenderse como una litotes: «este chico no tiene ninguna suerte»; que una primera persona de plural puede utilizarse metonímicamente para dirigirnos a la segunda persona del acto comunicativo (el interlocutor). Pensemos, por ejemplo, en textos como:

—¿Qué tal estamos, Sr. Paco? (Por «¿Qué tal está Vd...?»).

—¿Adónde vamos tan deprisa? (Por «¿Adónde vas tan deprisa?»). Hay que enseñar, además, los grados de cortesía y descortesía; toda la variedad de fórmulas de aseveración y negación de que dispone nuestra lengua a tenor de la situación (familiar, desenfadada, de respeto...), del registro (coloquial, escrito...) o del interlocutor (un amigo, un anciano, un niño, una mujer...) y otras muchas facetas lingüísticas pragmáticas que sería largo enumerar.

ASELE. Actas IV (1994). LEONARDO GÓMEZ TORREGO. La enseñanza de la gramática (iv)
Centro Virtual Cervantes

En resumen, Gramática y Pragmática deben ir del brazo en la enseñanza de una segunda lengua. La una sin la otra da como resultado un conocimiento incompleto de la lengua en cuestión. Con competencia gramatical pero sin competencia pragmática podemos enseñar a construir frases y textos correctísimos pero, tal vez, inapropiados para la situación comunicativa; y al revés: con competencia pragmática y sin competencia gramatical, el estudioso de una segunda lengua puede construir frases que conculquen las reglas de ciertas parcelas gramaticales. Es decir, las frases y textos construidos pueden estar plagados de anacolutos, discordancias, concordancias viciadas, etc.

Ahora bien, hay que tener muy claro cuál es el tipo de gramática que debemos enseñar y cómo se ha de enseñar. En principio, parece evidente que hay que huir de una gramática excesivamente teórica o especulativa. No parece que sea útil lucubrar sobre si en español el artículo es un morfema del sustantivo o es un determinante; o discutir sobre cuáles son las características morfosintácticas que diferencian los nexos conjuntivos coordinantes de los subordinantes o éstos de las preposiciones; o plantearse la cuestión de si *salvo*, *menos*, *incluso* son preposiciones, adverbios o conjunciones. Estos aspectos, interesantísimos sin duda para el gramático en general, no resultan prácticos ni útiles para una enseñanza del español como lengua extranjera. Creemos que el tipo de gramática adecuado para estos menesteres es el *normativo*. Es decir, hay que enseñar una gramática que intente adiestrar al alumno en el uso correcto de las combinaciones de los distintos elementos, siempre desde la óptica de posibles conculcaciones de las reglas gramaticales. Así, el estudiante o estudioso extranjero tendrá que aprender, por ejemplo, que el relativo *el cual* sólo es equivalente a *que* cuando se usa en oraciones de relativo explicativas o bien en especificativas siempre que vaya precedido de preposición. Si no se le dice esto, puede crear oraciones agramaticales como «los alumnos los cuales sacan buenas notas irán de excursión».

Asimismo, se le informará al alumno sobre el hecho de que en las perífrasis verbales los clíticos pueden anteponerse y posponerse («se lo tuvieron que decir»-«tuvieron que decírselo»), pero que eso no ocurre en otras construcciones no perifrásticas de infinitivo, por lo que resultarían agramaticales secuencias como «se lo lamenté decir» (por «lamenté decírselo»). Para este adiestramiento de usos correctos conviene llevar a cabo una buena cantidad de ejercicios combinatorios y/o de equivalencias sustitutorias. Hay que huir también de una Gramática exclusivamente memorística. No sirve de nada enseñar la lista de los pronombres personales, de los relativos, de las preposiciones, de los determinantes, etc., si luego no se enseña al estudiante extranjero a usarlos de forma correcta en las distintas combinaciones textuales.

El aspecto *normativo* que propugnamos en la enseñanza de la gramática pre-

ASELE. Actas IV (1994). LEONARDO GÓMEZ TORREGO. La enseñanza de la gramática (iv)
Centro Virtual Cervantes

senta dos vertientes: la de aquellos errores que presumiblemente puede cometer el estudiante extranjero, pero que normalmente no comete un nativo (usos del subjuntivo, de *ser* y *estar*, de los tiempos de pasado...) y la de los errores que puede cometer un estudiante extranjero y que también cometen algunos sectores más o menos amplios de los usuarios nativos del español. Pensamos, por ejemplo, en cuestiones como el *dequeísmo*, el *queísmo*, el *quesuismo*, el mal uso de algunas preposiciones, ciertas transitivaciones y/o intransitivaciones incorrectas, cierto tipo de discordancias y concordancias viciadas etc. Ambas vertientes deben ser tenidas en cuenta por el profesor de español como segunda lengua, lo que le obligará a estar alerta ante los principales tipos de errores que se pueden cometer tanto en una vertiente como en otra. Hay que percatarse de que con frecuencia los estudiantes extranjeros de nuestra lengua cuando vienen a España pueden encontrarse con usos de formas y construcciones que no se corresponden con los que han aprendido en las gramáticas. Así oirán imperativo con -r («marchar de aquí», «sentaros», «poneros de pie»), «dequeísmos», infinitivos extraños como el de uso fático de ejemplos del tipo «finalmente decirles que...», extrañas transitivaciones como las de «cesar a alguien», «quedarse algo» (por «quedarse con algo»), «urgir alguien algo» etc. El profesor de español como lengua extranjera tendrá que advertir de estos usos y, si es posible, explicarlos desde el propio sistema lingüístico. Este tipo de enseñanza mantiene siempre al estudiante en actitud de alerta ante ciertos movimientos que se están produciendo en nuestra lengua y le hacen reflexionar con más profundidad.

En cuanto a los posibles errores que no cometen los nativos y sí los estudiantes extranjeros, debemos, siempre que sea posible, evitar la casuística y explicar la regla o reglas que den cuenta del mayor número de casos. Estoy pensando en las reglas del empleo de *ser* y *estar*, del *subjuntivo*, de los tiempos de *pasado*, de las comparativas, de los clíticos, entre otros muchos aspectos. Además, es conveniente que el profesor tenga algún conocimiento de la lengua de origen del estudiante extranjero porque así podrá percatarse de las posibles correspondencias o desajustes con estructuras parejas del español. De esta manera, pondrá más énfasis en aquellos aspectos para los que el estudiante extranjero encuentra más dificultad. Así, por ejemplo, si sabemos que los húngaros sólo tienen una forma de pasado verbal, entenderemos por qué cuando aprenden español cometen frecuentes errores con el imperfecto y con los perfectos. Con estos extranjeros, habrá que esmerarse más en la enseñanza de los tiempos de pasado que con otros cuya lengua presenta una correspondencia más próxima al español. Pensemos también en aquellas lenguas que carecen de artículo: sin duda, sus usuarios tendrán más problemas para aprender el uso del artículo en español que otros cuya lengua posea esta categoría.

En cualquier caso, todo profesor de español como segunda lengua debe po-

ASELE. Actas IV (1994). LEONARDO GÓMEZ TORREGO. La enseñanza de la gramática (iv)
Centro Virtual Cervantes

seer amplios conocimientos de gramática, al margen de si ésta debe utilizarse o no, pues un estudiante extranjero de español sobre todo de niveles altos puede sorprendernos con preguntas como: por qué se dice en español «hace viento» y no se puede decir «hace lluvia» o «hace nieve»; o por qué podemos combinar «haber que» con ciertos infinitivos («hay que trabajar») y no con otros (*hay que hacer buen tiempo, *hay que llover mañana), o por qué podemos decir «desde hace veinte años» y no podemos decir «desde hace su publicación» o «desde veinte años» o por qué no se puede decir «esto no se puede decirlo», etc. Es decir, los estudiantes extranjeros de español pueden formular preguntas como éstas para las que el profesor debe tener respuesta adecuada.

Otro aspecto importante en la enseñanza de la gramática del español como segunda lengua es el de su jerarquización. Es evidente que a un estudiante extranjero que empieza a dar los primeros pasos en el aprendizaje de nuestra lengua, los aspectos gramaticales hay que dárselos en pequeñas dosis. Pero cuando se trata de un estudiante extranjero que ya posee un nivel alto en el conocimiento de español, es muy saludable una buena cantidad de reflexión gramatical. En cualquier caso, se hace necesaria la jerarquización de la enseñanza de la gramática en el aprendizaje de una segunda lengua.

Por otro lado, no hay que dejar de prestar atención a aquellas formas o estructuras idiosincráticas del registro coloquial. Son muchos los fenómenos gramaticales que se dan en dicho registro, que no suelen recoger las gramáticas al uso, y que presentan análisis ajenos a los de las estructuras normales de la lengua escrita. Pienso, por ejemplo, en toda la variedad de las estructuras enfáticas de relativo, también llamadas *ecuacionales*; en las formas especiales de *cuantificación* de sustantivos («*así de* gente, *cantidad de* gente, *mogollón de* papeles»), de adjetivos («*así de* alto, *tela de* chungo, tonto *de veras*, tonto *con avaricia*, tonto *de narices*...»), de verbos («llueve *con ganas*, corre *que se las pela*...»), etc. A la Gramática del coloquio pertenecen también ciertos usos de perífrasis verbales quebradas de carácter enfático como «tú lo que tienes es que trabajar más», «lo que hay es que no hablar tanto», «lo que estás es haciendo el tonto». También son coloquiales las combinaciones del tipo «va y dice», «coge y dice», «salta y dice», «salió y dijo» en las que el primer verbo aporta valores semánticos de sorpresa o de algo repentino y está incapacitado para llevar complementos. También hay que tener en cuenta las estructuras coloquiales enfáticas como «lo tonto que es» y otras donde el artículo es también claramente enfático como «mira la cara que pone», equivalente a «mira qué cara pone». Pensemos también en construcciones enfáticas como «está de un chulo», «está de un infantil», «es de un inaguantable», que difícilmente veremos usados fuera del coloquio. Si a todo esto, añadimos las estructuras del tipo «el imbécil de Pedro», los usos fáticos de conjunciones, formas verbales, expresiones hechas del

ASELE. Actas IV (1994). LEONARDO GÓMEZ TORREGO. La enseñanza de la gramática (iv)
Centro Virtual Cervantes

tipo «¿verdad?», «¿me entiendes?», «¿comprendes?», «¿no crees?», «vamos a ver», «no creas»..., los elementos apelativos exclusivos del coloquio (vocativos, imperativos tanto morfosintácticos como pragmáticos), los dativos éticos, las elipsis, el uso expresivo de *si* (¡Si será tonto!) o el cuasinterjectivo de «fíjate» («fíjate la cara que pone»), y muchos otros recursos gramaticales de carácter exclusivamente expresivo, nos daremos cuenta de que la gramática que debemos enseñar no debe olvidarse nunca de las estructuras y formas idiosincráticas del coloquio.

Desde el punto de vista metodológico, el método aconsejable en la enseñanza de la gramática para el aprendizaje de una lengua extranjera, es el inductivo: partiendo de una serie de ejemplos y ejercicios podemos llegar a dar la regla o reglas correspondientes. Y cuando ya el el nivel de conocimientos de español es elevado, puede resultar muy útil pedagógicamente invitar al alumno a resolver los errores de frases y/o textos que los profesores podamos ofrecerle.

En conclusión, estoy convencido de que la enseñanza de una segunda lengua sin apoyo gramatical da como resultado un conocimiento superficial e inseguro de esa lengua. Pero parece también evidente que la competencia pragmática debe acompañar a la gramatical, y que los contenidos gramaticales deben jerarquizarse teniendo en cuenta el nivel de los alumnos. Mi experiencia con profesores extranjeros de español, que, como es natural ya poseen un alto grado de conocimiento de lengua, me ha reafirmado en la gran utilidad de la reflexión gramatical.

ASELE. Actas IV (1994). LEONARDO GÓMEZ TORREGO. La enseñanza de la gramática (iv)
Centro Virtual Cervantes

Centro Virtual Cervantes