GRAMÁTICA PARA HABLAR

Concha Moreno
Universidad de Málaga

Introducción

En primer lugar, quiero dejar claro que mi papel en este encuentro pretende representar, si se me permite, al docente que da clase todos los días durante cuatro o cinco horas diarias en cursos heterogéneos y en inmersión, es decir, en España, donde los alumnos verifican la utilidad o inutilidad de aquello que se les "enseña" en el aula contrastando con lo que se dice en la calle. Esta aclaración me parece pertinente, por una parte, de cara a los colegas que enseñan español en su país, donde la casi exclusiva oportunidad de oír y hablar la lengua meta es el aula y cuando nos reunimos en estos congresos a menudo ellos se quejan de que nuestras posturas no se adecuan a su realidad. Por otra parte, porque el punto de vista de alguien que se enfrenta a preguntas y exigencias concretas y diarias de los alumnos de carne y hueso puede diferir de los que se encuentren más alejados de esta realidad. La otra vertiente que espero aportar aquí es la autora de materiales. En ambos casos mi punto de vista tendrá un enfoque práctico.
Una vez dicho esto, paso al tema de esta mesa redonda.

Hoy día están superadas, en mi opinión, las dos posturas que enfrentan a la gramática por un lado con la comunicación por otro. La primera tiene que estar al servicio de la segunda.
Sin haber tenido la oportunidad de leer a los grandes teóricos de la adquisición de lenguas, nuestra experiencia en el aula nos había demostrado hace muchos años que algunos excelentes alumnos que dominaban las reglas y hablaban como libros, cometían fallos, "metían la pata" hablando coloquialmente, porque incumplían otras reglas que cuando empezamos a enseñar, todavía no tenían nombre en español (o no lo conocíamos).
Hoy día sabemos que Dell Hymes en 1971[1] explicó esa serie de meteduras de pata. Resumiendo mucho diremos que, para él, la competencia gramatical chomskiana queda incluida en la competencia comunicativa, ya que ésta comporta el conocimiento del sistema, pero también de actitudes, motivaciones y valores

[1] Hymes, D. H. (1971) "On Communicative Competence" en Pride J. J. and Janet Holmes (ed.) 1972, pp. 269 - 263.

Centro Virtual Cervantes

socialmente adecuados. Es decir que las reglas de gramática sin las reglas de uso y de adecuación no resultan tan útiles como en principio podría parecer.
También hay que decir que, pese a todas las críticas recibidas, la instrucción formal se acepta como una gran ayuda para aquellos que se acercan a una segunda lengua como adultos[2].
Estamos de acuerdo en general con Ernesto Martín Peris[3] cuando dice que dentro de la evolución del binomio lingüística - enseñanza de lenguas se ha dado la transición del estudio de la lengua en abstracto a un estudio de sus usos reales y de las condiciones en que los hablantes deciden qué usar y cuándo hacerlo.
Con todo esto podríamos deducir, como dice Clara Kondo Pérez[4], que la gramática ha quedado relegada a un segundo plano. Y si bien es cierto que ya no es la protagonista absoluta - o no debería serlo - de nuestras horas de clase, también es cierto que es un factor imprescindible que interactúa con otros factores y que a menudo es *un mecanismo posibilitador fundamental a través del cual se logran determinados efectos sociolingüísticos o discursivos*, en palabras de la autora a cuyos ejemplos remitimos.
Es decir, que la aceptación de que el estudio de la gramática no es un fin en sí mismo no está reñida con la atención que hay que dedicar a las formas y ello no sólo porque lo exigen los alumnos, sino también porque los estudios recientes de psicología cognitiva así lo reconocen.[5]

Sobre debates anteriores.

Un repaso por las Actas de nuestros Congresos anteriores me ha demostrado que el tema de la gramática nos preocupa y por ello ha sido ya objeto de otros debates. Resumiendo las ideas generales expuestas en ellos, diremos que hoy en día nadie duda de su importancia, pero que hay que abordarla de forma diferente. En lo que también coinciden los diferentes autores es en el hecho de que ser competente en una lengua es comunicarse en ella y no ser un especialista de la misma.

Sobre la fobia a la gramática.

Dado el aluvión de críticas que ha sufrido nuestra encausada de hoy, me da la impresión de que cuando se proponen, se estudian, se discuten temas gramaticales, uno es visto como alguien que está fuera de la realidad y que pierde el tiempo propio y el de sus alumnos con elucubraciones inútiles o retorcidas. Es más gratificante dar una conferencia o preparar un taller sobre actividades lúdicas o sobre cultura que sobre gramática. Es posible que haya motivos para estas reacciones porque durante

---

[2] Ellis, R (1990) *Instructed Second Language Acquisition*, B. Blackwell, Londres.
[3] Martín Peris, E (1998) "Gramática y enseñanza de segundas lenguas" en *Carabela*, nº 43, p. 13. SGEL, Madrid.
[4] Kondo Pérez, C (1996) "La gramática como componente de la competencia comunicativa", en *Actas del VI Congreso Internacional de ASELE, León, 1995*, pp. 225 - 229, León.
[5] Maclaughlin, B (1990) "Reestructuring", *Applied Linguistics*, Vol. 11, 2
Schmidt, R. W (1990) "The Role of Consciusness in Second Language Learning", *Applied Linguistics*, Vol. 11, 2.

ASELE. Actas IX (1998). CONCHA MORENO. Gramática para hablar

Centro Virtual Cervantes

años ella ha sido la única. Por eso muchas veces los expertos en gramática confiesan sentirse como bichos raros. Pero vayamos más allá.

Dice el profesor Ignacio Bosque[6] que los que enseñan español como lengua extranjera tenemos que elegir entre corregir y explicar cuando nos encontramos ante las dudas o preguntas de nuestros alumnos y que esa elección dependerá de sus intereses, pero, en su opinión: *las explicaciones gramaticales no se pueden sustituir por otro tipo de respuestas*. Añade que nosotros debemos estar dispuestos a darlas si al estudiante le interesa recibirlas, cosa que no siempre está garantizada.

A esta opinión, que comparto plenamente, yo añadiría que el problema no procede de dar o no dar una explicación o cientos de ellas, el problema es que a veces las explicaciones no son tales, no ayudan a aclarar una duda o no sirven de "monitor" para casos futuros y no porque la lengua esté llena de excepciones, sino porque la explicación o regla que hemos elegido no es lo bastante general, o confunde el elemento analizado con el contexto o, aún peor, es una regla que conduce a error.

Para contestar a mi pregunta diré que no hay que temer ni a la Gramática en abstracto ni a dar explicaciones gramaticales. Lo que debemos temer es lo que la profesora Neide González[7] nos decía durante su conferencia en Brasil:

> *Otro de los enemigos que se ocultan en los implícitos - hechos consabidos que no siempre son sinónimo de conocimiento compartido - es la existencia de cierto tipo de inercia en nuestro hacer, que nos conduce a una aparente cómoda repetición, de forma más o menos organizada y coherente, de viejos modelos y fórmulas, incluso cuando ya sabemos interiormente que no responden a nuestras necesidades y tampoco a nuestras convicciones.*
> *(...) Lo que estoy tratando de afirmar es la importancia de una práctica teóricamente fundamentada, lo cual supone tener una concepción clara de lo que es una lengua, un concepto de gramática - un modelo interpretativo de todo tipo de reglas, regularidades, que configuran una lengua - una interpretación de lo que es aprender / adquirir una lengua y su gramática (entre otros aspectos, por supuesto) y ser lo más coherentes posible con esos presupuestos en nuestra conducta diaria de profesores.*

Es decir, debemos temernos a nosotros mismos, a nuestro inmovilismo, a nuestra inercia ante la renovación de viejos modelos, a buscar otras explicaciones cuando las de siempre nos llevan a decir con demasiada frecuencia: *es así* o *es otra excepción.*

Sobre errores compartidos.

Y no me refiero a los de nuestros alumnos, sino a los que yo he cometido y, tras

---

[6] Bosque, I (1994) "La enseñanza de la gramática", en *Actas del IV Congreso Internacional de ASELE, Madrid,* SGEL, p. 66, Madrid.

[7] González N., "Las teorías del lenguaje implícitas en las metodologías", en el VII Congreso Brasileño de Profesores de Español de Minas Gerais. 1997.

Centro Virtual Cervantes

hablar con otros colegas o leer manuales, he descubierto que no estaba tan sola. Eso sí, todos con la mejor buena fe del mundo.

- El primer gran error consiste en creer que la gramática lo explica todo, pero de eso ya hemos hablado y hemos descubierto que no basta.
- El error lógico que viene a continuación es creer que no sirve para nada, pero ése también está superado.
- Cuando nos hemos adscrito a una teoría o a una corriente lingüística o pedagógica, podemos tener una actitud intransigente frente a otras explicaciones o posturas y ese también es un gran error que cierra el diálogo, la comunicación, que hemos postulado como fuente de aprendizaje, de conocimiento.
- Creer que todos los temas gramaticales pueden ser tratados de la misma forma, o dedicarles la misma atención **sin tener en cuenta la lengua materna de los alumnos ni las necesidades de estos**. A un estudiante italiano no le resultará difícil aceptar la existencia del subjuntivo puesto que en su lengua también lo tiene, por lo tanto no necesitará "ser convencido" de su utilidad. En cambio, un alumno anglófono, antes de prestarle atención a la casuística, tendrá que creer cuando el docente le asegura que es una forma expresiva tan común y tan necesaria como cualquier pasado.
- Considerar difíciles o de nivel superior temas que en realidad no lo serían tanto si no fuera por la forma en que se abordan. La dificultad está muchas veces en la cantidad, es una cuestión de grado. ¿Por qué el subjuntivo se presenta siempre como algo que los principiantes no pueden captar? Mi experiencia - y la de otras colegas[8] - me dice que desde los primeros días de clase se puede introducir en pequeñas píldoras expresivas formando parte de las despedidas: *que lo pases bien; que te mejores*, etc. Como fórmula para llamar la atención del camarero en el bar de la universidad o del centro donde se estudia: *cuando pueda(s)*. Luego, cuando llegue el momento de acercarse a él de una forma más amplia, no habrá que convencer a los alumnos de que el subjuntivo es un invento de los profesores para asegurarse el trabajo, bastará con recordarles que hace tiempo que lo están usando.
- Priorizar las actividades de expresión oral sobre cualquier otra sin tener en cuenta las necesidades individuales de los alumnos que pueden estar en la clase para mejorar su expresión escrita porque se van a ocupar en su trabajo de la correspondencia con empresas de habla hispana. O sin respetar el periodo silencioso que algunos alumnos necesitan antes de empezar a producir oralmente.
- Exagerar la importancia del contenido a la hora de imaginar prácticas orales. Lo que quiero decir con esto es que a veces lo que proponemos a nuestros alumnos es tan interesante, tan divertido que no tienen en cuenta que es una práctica para consolidar una fórmula o una estructura. Por ello, si el docente considera que lo más importante

[8] Moreno, G. C; Moreno, R. V Y Zurita, P. (1994) "Una revisión de los contenidos gramaticales y léxicos", *Actas del IV Congreso Internacional ASELE*, Madrid

es dejar que la actividad siga porque ha provocado la comunicación, debe pedir después a los alumnos que reflexionen sobre en cómo se han expresado.

En este sentido, comparto el punto de vista de la doctora Gutiérrez Araus[9] cuando dice que la enseñanza ideal es aquella en la que se integran los dos procesos: *el proceso de construcción creativa se estimula mediante ejercicios contextualizados, mientras que en la presentación de reglas gramaticales y la corrección selectiva de los errores será eficaz el fenómeno del "monitor".*

- Negarse de manera sistemática a la traducción o al análisis contrastivo. Comparar el fenómeno que se está estudiando y que tanto nos despista con la lengua materna, puede servir para comprenderlo, para aceptar que en el propio idioma exista algo parecido y que, por tanto, el español no es tan diferente.

Sobre lo que no habría que decir.

Sin pretender sentar cátedra, quisiera comentar afirmaciones que he oído o leído y que, en mi opinión, son fuente de confusión para los alumnos y para nosotros mismos cuando esas mismas reglas se vuelven contra nosotros.

- Sobre el subjuntivo:

- el subjuntivo se usa cuando no estamos seguros, cuando tenemos dudas. ¿Cómo explicar entonces a los alumnos frases del tipo: *no sé si vendrán; aunque sea española, prefiero vivir en el extranjero*?
- el subjuntivo se usa para expresar opiniones o juicios de valor. ¿Es que no son opiniones o juicios de valor frases como: *me parece que este proyecto va a ser un éxito; es evidente que te has equivocado*?
- el subjuntivo se usa para dar órdenes y consejos. ¿Qué ocurre cuando los alumnos encuentran las otras fórmulas para aconsejar o mandar? Pues que podemos leer u oír frases como esta: *Tengas que estudiar más para aprobar* .Como ven, en este último caso, queda bastante clara la idea de que el problema está en cómo se dicen, cómo se presentan las cosas.
- el subjuntivo se usa para lo que no ha ocurrido todavía. Es muy fácil darse cuenta de que esta afirmación encaja en las frases temporales que se refieren al futuro, pero ¿qué hacemos si los alumnos extienden esta regla a otros casos y quieren aplicarla a frases como*: me molestó que me insultara en público; fue una casualidad que yo estuviera en casa aquel día*?

Otro estereotipo que manejan manuales y profesores es que el dichoso subjuntivo, del que venimos hablando, es algo que los alumnos no pueden captar si no tienen un determinado nivel, y suele presentarse siempre en el mismo orden y casi siempre empezando por el mismo tipo de frases.

---

[9] Gutiérrez Araus, Mª L (1994) "La enseñanza de la gramática", *Actas del IV Congreso Internacional de ASELE*, Madrid. P. 88.

Centro Virtual Cervantes

Ya en el libro *Avance* (1995:107 y sgs.) proponíamos, como primer contacto con él, su relación con el futuro. Pero después de haber tenido varias veces alumnos de los llamados falsos principiantes, me ratifico en esta postura didáctica. A continuación encontrarán unos ejercicios hechos por los citados alumnos y que me sirven de pretexto para explicarles una experiencia sobre este tema. He dejado sus faltas. Sólo he corregido los acentos si no los habían escrito ellos mismos.

Íbamos a abordar el futuro; para presentarlo, llevé a clase el horóscopo de la semana, cada uno leyó el suyo y trató de descubrir sin ayuda del diccionario lo que les vaticinaban los astros. Aclaramos las dudas; se leyeron mutuamente la mano; imaginaron cómo sería su compañero/ a dentro de 30 años y para terminar, debían escribir el horóscopo que querrían tener para el año siguiente; para realizarlo podían imitar el modelo que yo les había dado.

CÁNCER – 98.
Tendrás un año variado. Empezará muy mal, con problemas en tu familia. Una persona que conoces bastante bien morirá. Estarás deprimido, pero un amigo te ayudará. ***Cuando el verano llegará, todo estará diferente****. Tendrás posibilidades a hacer lo que siempre has querido. Te encontrarás con una persona muy special,* ***la reconocerás cuando la verás****. (...)*

VIRGO - 98.
Al principio del año te sentirás un poco desconcertado por que tendrás muchas cosas que decidir muy importantes para tu futuro. Alguien que no ves hace mucho tiempo se pondrá en contacto contigo. ***No sabrás qué harás cuando te llamará****, pero debes pensar en el hecho que esa oportunidad no volverá. (...)*

Al corregir sus trabajos vi que la falta que se repetía era *cuando + futuro, + futuro*, como habrán podido leer más arriba. Pensé que ese era el momento de introducir el presente de subjuntivo en uno de sus usos más frecuentes, ellos mismos me lo estaban pidiendo. Cumplía yo de esta forma con aquel principio que propugna presentar contenidos nuevos cuando el nivel y el estado de aprendizaje de los alumnos lo requiera.

Al día siguiente puse en la pizarra distintos grupos de frases: en presente y pasado, en primer lugar; a continuación escribí las suyas y pregunté qué expresaban: se refieren al futuro. Ese fue el momento de tachar el futuro y poner en su lugar: presente de subjuntivo. Presentamos las formas; conjugamos un poco y sacamos las reglas correspondientes. Luego practicamos con sus mismas frases y otras que se oyen constantemente: *les llamaremos cuando / en cuanto tengamos los resultados; la próxima vez que lo vea, le daré tu recado; cuando termine este curso, buscaré trabajo;* etc.

Aquí también puede resultar de gran ayuda el análisis contrastivo con idiomas de estructura parecida al nuestro.

Comparando *I will do it when i am able / i can* en una clase de estadounidenses con *lo haré cuando pueda*, los alumnos vieron que cada lengua usa sus propios recursos para expresar la idea de futuro con *cuando.*

Otra sugerencia de práctica integrada con elementos lúdicos es la que proponía en la

Centro Virtual Cervantes

revista "Carabela" (nº 41; 1997:45)
Todo esto se desarrolló a lo largo de una semana de dos horas diarias de clase.

- Sobre los pasados.

- el indefinido es un tiempo más alejado del presente. No es una cuestión de distancia, es una cuestión de corte en la línea temporal o, si se prefiere, de marcadores temporales que indican ese corte.
- el p. perfecto presenta una acción que no ha terminado todavía. El p. perfecto es un pasado y como tal, lo que nos cuenta ya ha terminado. Otra cosa es que coloquemos el límite de ese tiempo en nuestros días.
- oponer el indefinido y el pretérito perfecto. Sabemos que tienen más puntos en común que diferencias, ya que ambos presentan una acción acabada y expresan tiempo determinado, así como la sucesión de acciones.
- el imperfecto es un tiempo que presenta una acción inacabada. Si es un pasado (o un aspecto del pasado), lo expresado por el imperfecto está necesariamente acabado. Otra cosa es que el imperfecto no informe sobre el final de esa circunstancia o acción. Dada su naturaleza de tiempo imperfectivo, nos permite presentar la acción en su transcurso, hacerla presente a los ojos del interlocutor.
- el imperfecto es más largo que los otros pasados, por eso las acciones duran más. Cabe preguntarse en ese caso: ¿qué dura más y, por ello, cuál es la solución más adecuada: *cuando llegué a casa, el reloj dio / daba la una* o *cuando llegaba a casa, el reloj dio /daba la una*? O bien *Viví / vivía en Francia cinco años, por eso hablo francés.*
- Las acciones duran lo que duran; otra cosa es si nosotros las presentamos como un presente, como un fondo contra el cual contrasta la pura acción., todo ello, como hemos dicho, gracias a la naturaleza del imperfecto.
- se usa para la descripción. Esto es así, claro. El problema se presenta cuando los alumnos no pueden distinguir entre descripción y enumeración de acciones; para ellos es lo mismo. Hace falta un conocimiento previo que la mayoría de los alumnos, que no van a ser profesores, no tienen por qué tener.
- el imperfecto sólo se contrasta o se opone al indefinido. Esto hace creer a los alumnos que el imperfecto es un "tiempo" más, cuando en realidad es un aspecto que puede acompañar a ambos pasados perfectos.

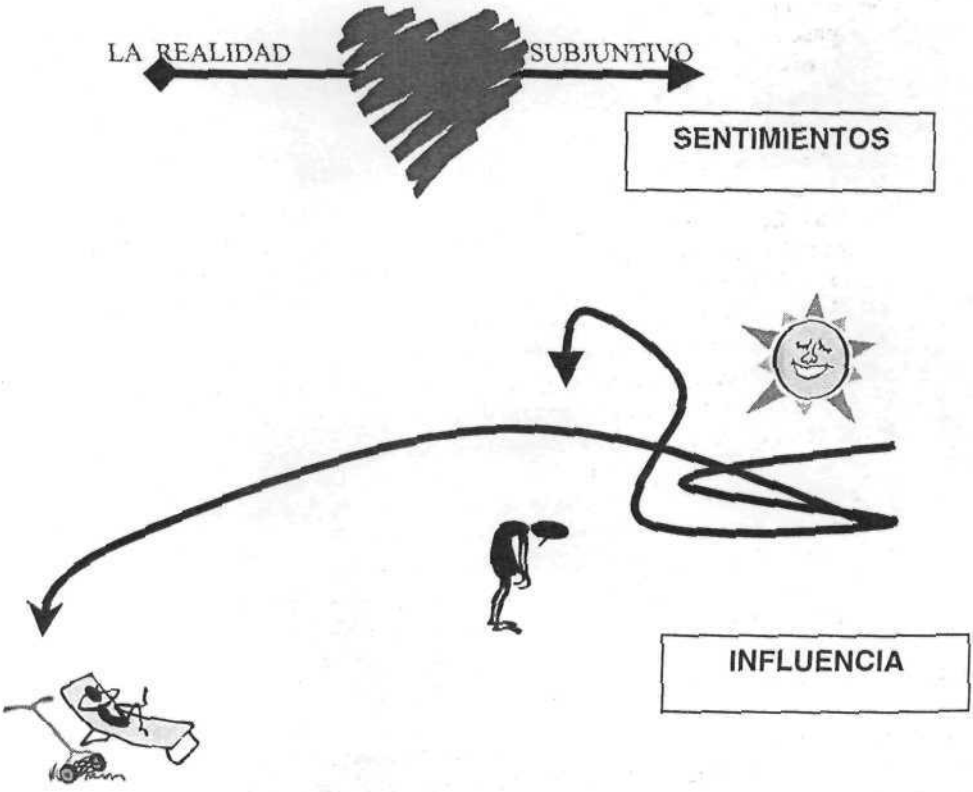
Sugerencias para compartir.

He empezado diciendo que me presentaba aquí como enseñante de muchos años y de muchas horas diarias de clase con alumnos de distintas nacionalidades, con motivos y necesidades muy diferentes y que estaban voluntariamente en la clase. También como autora de materiales.
Lo que quiero compartir ahora no son teorías, sino algunas ideas prácticas surgidas a lo largo de esos años y que se han revelado eficaces a la hora de explicar o aclarar

Centro Virtual Cervantes

las dudas y preguntas de gramática. Mi objetivo ha sido llegar a que esa gramática no entorpezca el aprendizaje y que ayude a la interiorización, por medio de la repetición y de la reutilización de lo ya visto.

Con respecto al hecho de presentar todos los temas de la misma forma o dedicarles la misma atención.
Ya hemos dicho que no todas las nacionalidades tienen los mismos problemas con los diferentes puntos de la gramática española. Pero en lo que coinciden todos es en retener mejor aquello que se les presenta de una forma amena, divertida con el fin de que, si es posible, entre por los ojos. Así, por ejemplo, cuando queremos abordar la aparición del subjuntivo en frases subordinadas sustantivas, en lugar de hacerlo así, podemos hacerlo de esta otra forma.



Realidad: *No has venido a mi fiesta.*

Centro Virtual Cervantes

Sentimiento: *¡Qué pena!*
¡Qué pena que no hayas venido a mi fiesta!
La influencia del sol o del calor puede ser buena o mala: *vamos de vacaciones o estamos muy cansados.*
El sol / el calor hace que vayamos de vacaciones. El sol / el calor hace que estemos muy cansados.

Con ello explicamos varios de los puntos clave en la estructuración de estas frases:

a. que la realidad no está reñida con la aparición del subjuntivo;
b. que hacen falta sujetos distintos en este tipo de frases;
c. que los sujetos pueden no ser personales (por eso la influencia del sol).

♦ Con respecto a la dificultad de ciertos temas. Decíamos más arriba que muchas veces dicha dificultad es una cuestión de grado o de las reglas que se dan, que a menudo se contradicen no ya con lo que dicen otros docentes u otros manuales, sino que pueden incluso estar equivocadas.

- Cambiemos, pues, aquellas afirmaciones que no dan resultado por otras que pueden ayudar sin grandes dificultades a expresarse mejor. El dibujo anterior nos demuestra de una forma simpática que una parte del subjuntivo se reduce a vocabulario.

- A veces es necesario presentar una función con todas – o casi todas – sus posibilidades para que los alumnos vean que para *expresar duda o consejo* podemos servirnos de recursos diferentes entre los cuales el subjuntivo es uno más.

- En el caso de *aunque* y el subjuntivo para referirse a hechos no experimentados que se contradice con el ejemplo *aunque sea española, prefiero vivir en el extranjero*, es la atención a la intención del emisor la que nos ayuda a decir que el subjuntivo aparece para disminuir la importancia del hecho de *ser española* y poner el énfasis en que *prefiero vivir en el extranjero.*

- En cuanto a los juicios de valor. ¡Es tan fácil decir que todas aquellas estructuras que no son sinónimo de *verdad, evidente y seguro* se construyen con subjuntivo! De esta forma se aparta la idea de que "como ha ocurrido es verdad y por tanto no puede construirse con subjuntivo". Primero, habíamos dicho antes que la realidad puede pasar por el filtro de los sentimientos y convertirse en subjuntivo. Segundo, no nos referimos a la verdad del hecho sino a las palabras *verdad, evidente o seguro.*

♦ Los pasados, que son tan difíciles en español para aquellos que hablan idiomas que no tienen las mismas diferencias, no deben complicarse con afirmaciones como las anteriores. El docente debe saber que es la cualidad imperfectiva del imperfecto la que le permite entrar en terrenos correspondientes a otros tiempos. Pero nuestros alumnos no tienen que ser especialistas en gramática, sólo deben expresarse en español. Por ello, lo que sugiero es:

- No oponer el indefinido al p. perfecto, sino compararlos, presentarlos como parecidos. Lo que los separa son los marcadores temporales y en la práctica ni siquiera eso.

Centro Virtual Cervantes

¿Qué diferencia hay entre: *cuando llegué a casa, me puse cómodo y desconecté el teléfono* y *cuando he llegado a casa, me he puesto cómodo y he desconectado el teléfono* si no es el marcador?

- Presentar también el imperfecto junto al p. perfecto para evitar que se crea que sólo forma pareja con el indefinido.
  · ¿Dónde te metes, pingo? *Te he llamado toda la tarde y no estabas.*

- Sustituir la descripción por otra fórmula del tipo: el imperfecto nos dice cómo eran los ambientes, como era el carácter de las personas y su aspecto.

- Mostrar, mediante el conocido dibujo de la línea y los puntos que representan las acciones, que el imperfecto se refiere a aquello que ya estaba ocurriendo en el momento de producirse la acción. Y aquí tengo que traer a colación uno de mis ejemplos favoritos extraído de un texto de Pío Baroja[10]:

  Recalde, el piloto más atrevido y audaz del pueblo (casarse) ..... con la Cashilda. (...) (Pasar) ..... la luna de miel, ***la Cashilda (tener) ..... un hijo*** *y Recalde (irse) ..... otra vez a navegar.*
  ¿Imaginan el drama si decimos ***tenía*** como permite la gramática?

Como vengo defendiendo desde hace mucho, acudir a pequeños trucos o reglas cuya validez general hayamos comprobado y cuya gran ventaja es que son fáciles de recordar.

- Si podemos numerar los verbos y vemos que una acción se produce después de otra, tenemos que usar el indefinido.

- Las horas y las expresiones de tiempo con *ser* en pasado van en imperfecto: ***eran las seis*** *cuando llegamos; al levantarnos* ***era de noche*** *todavía.*
  Veamos unos ejemplos de Joaquín Sabina en la canción: *Y nos dieron las diez.*

Fue en un pueblo con mar, una noche, después de un concierto;
tú **reinabas** detrás de la barra del único bar que **vimos** abierto.
> Cántame una canción al oído y te pongo un cubata.
< Con una condición: que me dejes abierto el balcón de tus ojos de gata.
Loco por conocer los secretos de tu dormitorio,
esa noche **canté** al piano del amanecer todo mi repertorio.
Los clientes del bar uno a uno **se fueron** marchando;
tú **saliste** a cerrar;
yo me **dije**: "cuidado, chaval, te estás enamorando".
Luego todo **pasó** de repente, tu dedo en mi espalda
dibujó un corazón y mi mano le **correspondió** debajo de tu falda;

---

[10] Baroja, Pío *Las inquietudes de Shanti Andía*, en *Curso Superior de español*, Moreno, C. (1991) pp.128-129. SGEL, Madrid.

Centro Virtual Cervantes

caminito al hostal, nos **besamos** en cada farola.
Era un pueblo con mar
yo **quería** dormir contigo y tú no **querías** dormir sola.
Y nos **dieron** las diez y las once, las doce y la una y las dos y las tres
y desnudos al anochecer nos **encontró** la luna.

La canción de Sabina ilustra las estrategias o trucos que hemos dado antes. No obstante, los alumnos se preguntan por qué en un caso dice el cantautor *fue en un pueblo con mar* y un poco más adelante dice *era un pueblo con mar*. Hay dos posibles explicaciones: el verbo *ser* significa *ocurrir* en el primer caso y es una descripción en el segundo. Correcto, pero bastante abstracto. Otra forma de decirlo generalizando sería:
Ser + preposición + expresión de lugar / tiempo *se construye, en general, en indefinido, excepto si hablamos de costumbres.*
Ser + expresión de lugar / tiempo *se construye, en general, en imperfecto.*

- Con la palabra *durante*, o cuando expresamos tiempo determinado, usamos el p. perfecto o el indefinido, excepto si hablamos de costumbres.
  · *Ayer* ***me pasé toda la tarde*** al ordenador y ahora tengo un dolor de espalda...
  · No me encontré con ellos ni una sola vez ***durante todo el tiempo en que viví*** *allí.*

  · ***Me pasaba las tardes*** *al ordenador cuando trabajaba en la tesis.*

El cuidado que hay que tener al explicar en píldoras es que éstas no contradigan reglas mucho más amplias, como son, por ejemplo, la del imperfecto como decorado, frente al indefinido como acción.
Si incumplimos las reglas habituales es que estamos queriendo expresar otra cosa, como explica la pragmática. Pero hemos dicho más arriba que no se puede presentar todo a la vez. Hay que graduar, secuenciar la información.

♦ Con respecto a la importancia de unas destrezas sobre otras.

Creo que tanto a la hora de preparar actividades como a la de elaborar materiales, es primordial tener en cuenta a quién van dirigidas. Es fundamental poner en práctica el análisis de necesidades de nuestro público y centrarnos en la expresión oral si nuestros alumnos son futuros guías de turismo, o bien insistir en la expresión escrita si van a estar al frente de una oficina donde se van a recibir quejas de clientes a los cuales hay que contestar preferiblemente en su idioma. Estas son las dos caras de una misma realidad: el español en el mundo del turismo y que hemos tratado de reflejar en el libro *El español en el hotel*[11], en cuya primera parte nos centramos en el vocabulario, la comprensión auditiva y la expresión oral, mientras que en la segunda parte se insiste en la expresión escrita.

También quiero presentarles un ejemplo escrito que trabajamos en grupos y que dio motivo de mucho comentario posterior. El primer objetivo era reforzar las construcciones con

[11] Moreno, C. y Tuts, M (1998) *El español en el hotel*, SGEL, Madrid.

ASELE. Actas IX (1998). CONCHA MORENO. Gramática para hablar
Centro Virtual Cervantes

subjuntivo y el verbo *gustar*. Pero también comentamos cómo aparecían los artículos y por qué. Lo bueno fue que a partir de una actividad pensada para consolidar la gramática pasamos a hablar después de lo que los diferentes grupos habían escrito.
En cuanto al resto, me consultaron lo del "alambre de espino"; les sugerí que cambiaran "hacer mal" por "hacer daño"; pusieron algunos acentos que en principio no estaban y, como ven, he dejado todo lo demás.
Debo decir que en los últimos tiempos, cuando pido a los alumnos que busquen en algún periódico o revista una noticia o un artículo breve, casi siempre recurren a revistas consideradas poco serias. Yo también he empezado a buscar material interesante en esas revistas y miren lo que he encontrado y de qué manera lo hemos trabajado.

EN "ELLE" NO NOS GUSTA:
que la tentación siempre viva ***arriba***
que ***arriba*** *siempre estén los mismos con su* ***poder***
que ***el poder*** *se asocie más con el dinero que con* ***la ternura***
que la ternura se esconda ***por vergüenza***
que dé ***vergüenza envejecer***
que ***envejecer*** *no provoque* ***alegría***
que ***la alegría*** *tengamos que* ***defenderla***
que la mejor ***defensa*** *sea un buen* ***ataque***
que ***se ataque*** *más con las manos que con* ***la mirada***
que ***las miradas*** *a veces hagan tanto* ***daño.***

La primera versión corresponde a Michael y a Daniel, dos alumnos suecos. La segunda a Anki, Marlene y Sofía, alumnas suecas y alemana.

Elabora tu propio decálogo siguiendo el modelo que te hemos dado.

EN EL MUNDO NO NOS GUSTA:	***EN ESTE GRUPO NO NOS GUSTA:***
que haya tantas diferentes ***idiomas***	*que tengamos que levantarnos* ***temprano***
que ***las idiomas*** *separen* ***la gente***	*que* ***temprano*** *signifique* ***cansado / cansancio***
que ***la gente*** *no* ***se entienda***	*que* ***el cansancio*** *signifique que no podemos* ***estudiar***
que ***entenderse*** *resulte* ***un problemo***	*que* ***estudiar*** *sea la llave del* ***futuro***
que ***los problemos*** *causen* ***guerras***	*que* ***el futuro*** *sea* ***oscuro***
que ***las guerras*** *maten nuestros* ***amigos***	*que* ***la oscuridad*** *dé* ***miedo***
que ***los amigos*** *vivan en otro* ***país***	*que* ***el miedo*** *coma nuestro* ***optimismo***
que cada ***país*** *tenga* ***una frontera***	*que* ***el optimismo*** *cada año sea más difícil de* ***encontrar***
que en ***las fronteras*** *existan* ***alambres de espino***	*que* ***encontremos*** *nuevos problemas en el mundo* ***cada día***
que ***los alambres de espino*** *a veces hagan mucho daño.*	*que* ***cada día*** *tenga solamente 24 horas...*

Centro Virtual Cervantes

- Con respecto a la negativa a la traducción o al análisis contrastivo. Permítanme poner unos ejemplos que provienen, una vez más, de la experiencia de clase.

Frases como:

(a) Me gusta conducir los fines de semana a mi abuela.
(b) Tienen mucha prisa a su trabajo.
(c) Mucha gente tomaría su bicicleta a su trabajo.
(d) Pudo escaparse a su vecino,

proceden de la interferencia estructural del sueco con el español. Ahora, después de varias repeticiones de las mismas faltas " he aprendido" a ayudar a mis alumnos suecos, usando la estructura de su lengua y haciéndoles ver la fuente de su error.
He descubierto que en sueco se puede expresar la dirección usando una preposición + un sustantivo, incluso si el término de la dirección es una persona; en otras palabras: pueden omitir el verbo que para nosotros es necesario. De ahí que puedan *conducir a su abuela* en lugar de (a) *ir en coche a ver a su abuela.* De ahí también que (b) *tengan mucha prisa para llegar a su trabajo* y no *haciéndolo,* como yo había entendido la primera vez. (Yo había corregido la frase así: *tienen mucha prisa EN su trabajo*; luego vi que no tenía sentido con el resto de la redacción).
El error siguiente tiene una doble causa: la mala traducción del verbo "tomar", y, de nuevo, la expresión de la dirección sin "intermediario". Por eso hay que hacer dos correcciones: (c) *mucha gente cogería su bicicleta para ir a su trabajo.*
En cuanto a la última, no es que la persona (d) *pudiera escaparse DE su vecino* como cabría suponer en primera instancia, sino que *pudo escaparse a la casa de su vecino o por la casa de su vecino.* Como vemos, pues, la estructura de la dirección comparada en sueco y español puede ser de gran utilidad.

Conclusiones.

Quisiera resumirlas con un título especial.

Aliados del enseñante.

- Como principio general, dejar de lado la rutina, aquello que, interiormente, sabemos que no funciona, pero resulta cómodo.
- El factor lúdico, como enfoque, como actitud y no como relleno de tiempo muertos, aquí lo hemos visto en la presentación de un tema gramatical, pero también favorece:

  - el contacto entre alumnos nuevos, es decir la cooperación social, una de las estrategias indirectas de aprendizaje y comunicación;
  - la confianza y la desinhibición para expresarse, al disminuir el nivel de ansiedad, otra de esas estrategias;

ASELE. Actas IX (1998). CONCHA MORENO. Gramática para hablar
Centro Virtual Cervantes

- la capacidad creativa;
- la puesta en práctica o el refuerzo de lo aprendido, estrategias cognitivas tan necesarias como las afectivas.

- Los mismos alumnos, sus intereses y su conocimiento previo del mundo.
- Los elementos culturales asociados a la lengua.
- La gramática cuando:

  - sirve para expresarse mejor, no aquella que es un fin en sí misma;
  - las reglas no son contradictorias y sirven para generalizar;
  - permite la autocorrección porque el alumno ha entendido por qué;
  - va acompañada de un sentido.

- La repetición porque sólo se interioriza aquello que se usa.
- La traducción o el análisis contrastivo porque sirven para:
  - comprender de dónde proceden los errores de los alumnos;
  - demostrar que todas las lenguas tienen cambios provocados por la estructura;
  - demostrar que se dicen las mismas cosas, pero con recursos diferentes;
  - captar la información pragmática que lleva una frase;
  - dar seguridad en los primeros momentos / niveles del aprendizaje;
  - acelerar la comprensión de los más lentos o los más tímidos.

- La experimentación de nuevas ideas o la consolidación de aquellas que nos han resultado útiles.

Imagino que si todos los presentes pusiéramos en común nuestras libretas de trabajo -esas donde apuntamos ideas, errores, y todo aquello que pasa durante la clase-, reuniríamos un material de gran utilidad para todos. Lo que yo he pretendido es compartir con ustedes algunas de esas notas recogidas a lo largo de años y espero que les sean de utilidad.

BIBLIOGRAFÍA

Alarcos Llorach, E. (1978), *Estudios de gramática funcional del español*, Madrid, Gredos.

Alarcos Llorach, E. (1974), *Gramática estructural*, Madrid, Gredos.

Alarcos Llorach, E. (1994), *Gramática de la lengua española*, Madrid, Espasa-Calpe.

Allen, J.P.B. (1987), "Gramática pedagógica" en *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua*. Akal Universitaria.

Baylon, C., X. Mignot (1994), *La comunicación*, Madrid, Cátedra.

Centro Virtual Cervantes

Bello A., R. Cuervo (1977), *Gramática de la lengua castellana,* Buenos Aires, Sopena Argentina.

Borrego, J., J.J.Asencio, E. Prieto (1985), *El subjuntivo. Valores y usos,* Madrid, SGEL.

Bosque, I. (1990), *El indicativo y el subjuntivo,* Madrid, Taurus Universitaria.

Calvo Pérez, J.(1994), *Introducción a la pragmática del español*, Madrid, Cátedra.

Criado De Val, M. (1969), *El verbo español,* Madrid, Saeta.

Ellis, R. (1995), *The Study of Second Language Acquisition*, London, Longman.

Escandell, V.(1993), *Introducción a la pragmática,* Barcelona, Anthropos.

Gili Gaya, S. (1972), *Curso superior de sintaxis española,* Barcelona, Vox.

Gómez, M, J. Zanón J. (1996), *G de Gramática. Tareas*, Barcelona, Difusión.

Grice, P. (1989), "Logic and conversation" en *Studys in the Way of Words*, Harvard University Press, Cambridge.

Holec, H. (1979), *Autonomy an foreign Language Learning*, Oxford, Peargmon.

Leech, G. (1989), " Grammar and language learning" en *Actas del VII Congreso nacional de Lingüística aplicada*, Sevilla.

Lorenzo, E.(1971), *El español de hoy, lengua en ebullición*, Madrid, Gredos.

Matte Bon, F. (1992), *Gramática comunicativa del español*,. Madrid, Difusión.

Matte Bon, F. (1986), "Implicaciones de un enfoque comunicativo en el análisis gramatical" en *Actas de las jornadas internacionales de didáctica del español como lengua extranjera,* Madrid, Ministerio de Cultura.

Martín Peris, E. (1993), "Experiencias de autonomía en el aula" dentro del *VII Curso de Didáctica del español LE,* Universidad de Málaga.

Moreno García, C. (1982), *Curso superior de español*, Madrid, SGEL.

Moreno García, C (1986), "¿Es útil la traducción en la enseñanza del español como lengua extranjera? en *Estudios sobre traducción e interpretación (= Actas de las I Jornadas Internacionales sobre Traducción e Interpretación de la Universidad de Málaga).*

Moreno García, C (1997), " Actividades lúdicas para practicar la gramática" en nº 41 de la revista *Carabela*, Madrid, SGEL,.

Moreno G. y M. Tuts (1991), *Curso de perfeccionamiento,* Madrid, SGEL.

Moreno, G. C., V. Moreno, P. Zurita, (1996), *Avance.* Madrid, SGEL.

Navas Ruiz, R. (1986), *El subjuntivo castellano,* Salamanca, Publicaciones del Colegio de España.

Nisbet, J., J. Schucksmith, (1986), *Estrategias de aprendizaje,* Madrid, Santillana. Aula XXI.

R.A.E. (1973), *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*, Madrid, Espasa-Calpe.

Reyes, G. (1994), *Los procedimientos de cita: citas encubiertas y ecos*, Madrid, Arco/Libros.

Reyes, G. (1995), *El abecé de la pragmática,* Madrid, Arco/Libros.

Rogers, C.R, *Freedom to learn: A view of what education might become,* Columbus-Ohio, Merrill

Seco, M. (1972), *Gramática esencial del español,* Madrid, Aguilar.

Centro Virtual Cervantes

Sánchez L. J., G. C. Moreno, G. I. Santos (1997), *Español sin fronteras I,* Madrid, SGEL.
Sánchez L. J., G. C. Moreno, G. I. Santos (1998), *Español sin fronteras II*, Madrid. SGEL.
Van Dijk, T. (1996), *La ciencia del texto,* Barcelona, Paidós.
Weinrich, H. (1974), *Estructura y función de los tiempos en el lenguaje,* Madrid, Gredos.
Widdowson, H.G. (1995), "Conocimiento de la lengua y habilidad para usarla" en *Competencia comunicativa,* Madrid, Edelsa.