La competencia gramatical del profesor ELE ante la diversidad de modelos teóricos

María Luisa Regueiro Rodríguez
Universidad Complutense de Madrid

El desarrollo de la competencia metalingüística del alumno en la adquisición de una LE/L2, y con ella la comunicativa, exige una sólida competencia lingüística del profesor como docente-mediador, con dominio de los contenidos gramaticales de la lengua meta, tanto teóricos como prácticos, competencia que va mucho más allá de la que puede ofrecer el carácter de nativo. En el documento *Competencias clave del profesor de lenguas segundas y extranjeras* (Moreno, 2012), "organizar situaciones de aprendizaje" y su objetivo de "promover el uso y la reflexión sobre la lengua" suponen desarrollar contenidos gramaticales en el aula ELE; y plantean varias preguntas esenciales: ¿qué gramática aprender?, ¿qué gramática enseñar? A estas preguntas responden algunos profesores con el único bagaje de su experiencia práctica docente; pero es necesario reflexionar sobre modelos teóricos y metodológicos que en ocasiones ofrecen respuestas oportunas y efectivas para ELE, pero en otros casos, no cubren dichas necesidades. Ni siquiera la formación filológica teórica del docente garantiza una respuesta efectiva en ELE, porque desde mediados del S. XX hemos asistido a una verdadera inflación de corrientes y modelos con posturas encontradas, con análisis de muy diverso signo, con formalismos muy alejados de la realidad del aula y de la comprensión del no nativo. Además, en múltiples ocasiones nuestros alumnos proceden de sistemas educativos en los que la gramática no se considera fundamental para el aprendizaje de la LE/L2, por lo que la reflexión lingüística supone un desafío aún más exigente. Sin embargo, la negación sistemática de la enseñanza-aprendizaje de la gramática de determinados métodos ha dejado paso a la importancia de la reflexión gramatical del alumno y del profesor. Cabe reflexionar sobre algunas de las respuestas gramaticales teóricas pasadas y actuales, para poder presentar una propuesta programática, didáctica, de una gramática significativa ELE, en la que la descripción de categorías y unidades parta de su significado en todas sus dimensiones, desde una perspectiva constructivista y sistémica del aprendizaje, siempre en el texto en situación.

1. La competencia gramatical en ELE

Diversos estudios específicos de las últimas décadas del pasado siglo (Allen, 1975; Bialystok, 1982; Brucart, 1999; Cadierno, 1996; Monahan, 1987; Rutherford, 1980; Thornbury, 1999, entre otros) que demuestran la incidencia positiva de la instrucción gramatical en la adquisición de la LE, en especial en los cursos superiores, han llevado a una revisión de postulados y principios en aras de una mayor eficacia didáctica. La importancia del desarrollo de la competencia gramatical en ELE es innegable porque la reflexión metalingüística contribuye decisivamente al de los procesos cognitivos y comunicativos de comprensión y expresión del aprendiz; y le permite seguir reflexionando y aprendiendo fuera del aula y más allá de los niveles inferiores. Todo acto co-

municativo responde a una necesidad que se transforma en intencionalidad expresiva, la que a su vez debe contar con recursos gramaticales suficientes en la competencia lingüística para concretarse expresivamente. Según el MCER, la gramática es "un conjunto de principios que rigen el ensamblaje de elementos en compendios (oraciones) con significado, clasificados y relacionados entre sí"; y la competencia gramatical, el conocimiento de los recursos gramaticales de una lengua, la capacidad de utilizarlos, "de comprender y expresar significados expresando y reconociendo frases y oraciones bien formadas de acuerdo con estos principios" (MCER, 2002: 110). En el PCIC las cuestiones gramaticales se interpretan como un componente más de "una competencia comunicativa situada en línea con el enfoque general del currículo, que concibe la lengua desde la perspectiva de la comunicación" (PCIC, 2006: 101). No podemos ignorar que en el acto de habla la comprensión –y más aún la expresión- de cada tipo textual implica el conocimiento de sus unidades y categorías gramaticales propias:

> Cada tipo textual, con su específica intencionalidad comunicativa, determina la necesidad de que el lector de ELE cuente con un desarrollo de su competencia lingüística adecuado a las características gramaticales y léxicas del texto. (Regueiro Rodríguez, 2011: 59).

La competencia gramatical del profesor debe incluir sólidos conocimientos teóricos y didácticos, para responder a las capacidades y las necesidades del alumno: no de otro modo podrá contribuir al desarrollo de la competencia del alumno; pero no es fácil determinar qué gramática debe dominar en la competencia docente por múltiples razones, por la diversidad de modelos, corrientes y presupuestos teóricos y metodológicos.

2. Competencia docente frente a los modelos gramaticales teóricos

Cuando hablamos de gramática, cabe preguntarse *qué gramática*, porque la teoría gramatical responde a muchos modelos –representados por variados adjetivos–, cada uno con base epistemológica y objetivos distintos. López García (2000: 14 y ss.) da cuenta de dicha diversidad por la particular concepción de la lengua y del lenguaje de cada corriente, al tiempo que denuncia la escasa o incluso nula interrelación de las distintas *gramáticas*. La *normativa* se pregunta "cómo debe ser la lengua"; la *descriptiva*, "cómo se presenta"; la *funcional*, "cómo funciona"; la *generativa*, "cómo se hereda", etc. Para la *cognitiva*, "el lenguaje representa una formalización de la imagen del mundo que captan los hablantes"; y para la *gramática pragmática*, "las unidades y las clases no se establecen atendiendo a criterios formales sino de funcionalidad pragmática". En este panorama, tan diverso y a la vez cambiante, con una ingente bibliografía elaborada desde las respectivas atalayas de observación (González, 2008), más la diversidad formativa de los profesores de ELE –no todos son filólogos y los que lo son generalmente han estudiado una única orientación según el profesor o el centro universitario– no es fácil responder a la pregunta de qué gramática enseñar, ni construir una gramática pedagógica específica eficaz y comprensible. Incluso en el transcurso del proceso de adquisición de la nueva lengua, un aprendiz puede verse expuesto a corrientes diferentes según los docentes que le correspondan en sus diferentes niveles.

La falta de acuerdo gramatical en esta diversidad teórica y procedimental lleva a considerar una misma categoría de muy diferentes maneras, incluso con distintas denominaciones. Son innumerables los ejemplos posibles, pero basta considerar cómo la misma categoría de *verbo copulativo* (*ser/estar*) es interpretado y por tanto explicado según la teoría lingüística subyacente, con criterios de diferenciación tan confusos como incomprensibles, simplificados con un afán de facilidad no conseguida –cualidad/estado, permanencia/estado, permanencia/transitoriedad, aspecto perfectivo/aspecto imperfectivo–, una serie de adjetivos y una enumeración de usos diferenciales que no alcanzan para explicar la multiplicidad de contextos posibles.

> La multiplicidad de teorías e interpretaciones y la falta de unanimidad de los criterios que explicarían estos usos, no permiten al docente de ELE responder al alumno con claridad ni seguridad acerca de las maneras de diferenciarlos, ni de las estrategias para el reconocimiento o para la producción de oraciones copulativas con *Ser* y *Estar* gramaticalmente aceptables. Cabe preguntarse si, en relación con los usos concretos y paradigmáticos de *ser/ estar*, a partir de todo este material teórico, de estas reflexiones, podrían derivarse respuestas más menos claras y seguras para estas cuestiones. (Regueiro Rodríguez, 2008: 11).

Los modelos teóricos que reflejan los manuales ELE también imponen respecto de categorías y unidades gramaticales determinadas denominaciones que confunden al profesor y al aprendiz. Por ejemplo, siguen denominando *indefinido* a *canté*, denominación de la gramática RAE de 1937, inmediatamente sustituida por *pretérito perfecto* en las sucesivas ediciones académicas. Cuando se presenta el significado de dicha forma como "acción referida a un tiempo pasado perfectamente definido y acabado", el alumno reflexivo suele preguntarse, y con razón, por la inconsistencia de tal nombre respecto de su valor semántico. A esta incoherencia podrían sumarse muchas otras similares; pero el docente se enfrenta también a las imprecisiones que ofrece la evolución metodológica de la enseñanza de lenguas extranjeras.

3. La gramática en la evolución metodológica de la enseñanza de LE

El papel de la gramática en la metodología de lenguas extranjeras refleja principios teóricos no siempre explicitados sobre la reflexión lingüística misma: qué se entiende por enseñanza, adquisición, aprendizaje, lengua extranjera, e incluso por lengua y lenguaje en general. Unos métodos abogan por el aprendizaje implícito, frente a los que defienden el explícito; los hay que postulan una metodología inductiva en oposición a los que abogan por la deducción; poner el foco en la forma gramatical se enfrenta al énfasis en la funcionalidad comunicativa inmediata; varían las posturas frente al error, origen de inmediata corrección en aras del cumplimiento de la norma o, por el contrario, indicio positivo de conocimiento y construcción de la interlengua. Incluso el debate se ha situado en torno al uso de metalenguaje gramatical, o a su total negación. Unos y otros esgrimen ejemplos y argumentos más o menos convincentes en relación con sus postulados.

En el método tradicional de gramática y traducción el protagonismo de la gramática normativa se concretaba en explicaciones exhaustivas, estudio de reglas con sus excepciones, metodología deductiva con secuencia de explicación-comprensión-práctica-, memorización de paradigmas y de largas listas de vocabulario, dictados y redacciones para aplicación de vocabulario, etc., lo que supuso la exclusión de muchos otros contenidos imprescindibles para el dominio de una LE, como la interacción oral. Como reacción pendular, el método directo y otras metodologías de corte exclusivamente comunicativo despojaron a la gramática -y a la responsabilidad del profesor de LE- de su enseñanza explícita. En el Método Audio-lingual o Audio-oral las explicaciones gramaticales fueron escasas, mínimas, insuficientes, por su principio básico: "hay que enseñar lengua, no algo sobre la lengua". La gramática también ocupaba un lugar vicario en el enfoque oral o situacional: solo a través de ejemplos el aprendiz debía inferir reglas gramaticales.

La revolución cognitiva y los modelos posteriores abrieron una nueva etapa en la metodología aunque no del todo generosa para la gramática. El método de Respuesta Física Total limita la atención a la gramática en su utilidad inmediata. Para el Enfoque Natural, cuyo objetivo es el desarrollo de la competencia comunicativa oral, la corrección gramatical no es prioritaria. Los métodos de Aprendizaje Tutelado, el Silencioso, la Sugestopedia tampoco conceden a la gramática un lugar relevante en la instrucción; y en el enfoque por tareas, solo se explicitan los contenidos gramaticales necesarios para los proyectos.

En la ingente bibliografía que en los últimos años se dedica a la enseñanza de la gramática en LE, hay argumentos a favor y en contra. Entre los primeros, Scott Thornbury (1999), señala la posibilidad de que a partir de una regla el alumno pueda generar más frases, mejorar la comprensión en general y de la comprensión y segmentación de los datos de entrada (*input*) y evitar la fosilización de errores. Además, por su tradición educativa, para muchos alumnos aprender la gramática de la LE forma parte de sus expectativas. Entre los argumentos contrarios a la enseñanza gramatical, se señala que para saber hablar no se necesita conocer cómo funciona la gramática, y que aprender gramática no implica adquirir la lengua.

4. La opinión de los gramáticos: qué gramática enseñar en ELE

Ante la pregunta de qué gramática enseñar en ELE, también hemos de atender a las voces de gramáticos de español, en especial, los que toman en cuenta las necesidades del alumno:

> "[...] la respuesta depende fundamentalmente de los objetivos y los intereses del estudiante extranjero que decide aprender español. Si los estudiantes de español como segunda lengua la eligen en la especialidad universitaria, como ocurre en los departamentos de español de las universidades extranjeras, entiendo que la enseñanza debe ser fundamentalmente instrumental durante los primeros cursos. Más adelante, si ellos lo eligen así, pasará a ser algo más teórica." (Bosque, 1994: 63)

Gómez Torrego también reconoce que "los contenidos gramaticales debe ajustarse al nivel del alumno" y que "cuanto mayor sea el nivel de conocimientos de lengua, más necesaria se hace la reflexión gramatical". Pero en general considera que "la enseñanza de la gramática para el aprendizaje y dominio del español como segunda lengua es una necesidad", porque "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" (Gómez Torrego, 1999: 79). En su decidida defensa del aprendizaje gramatical en ELE añade que "Sin competencia gramatical, el aprendizaje del español como segunda lengua nunca supondrá un conocimiento profundo, sino más bien chato y superficial". (Gómez Torrego, 1999: 80) Aporta una serie de ejemplos de necesaria instrucción gramatical, como la obligatoriedad de referencia anafórica o catafórica del clítico (** A María duelen las muelas, A María le duelen las muelas*); usos preposicionales + pronominales (con *gustar*, nunca *de*: ** Juan le gustaría* ***de*** *ir al cine* ***con ti****...; mí, ti, sí + con > conmigo, contigo, consigo*); coordinación de pronombres tónicos con preposición (**Jugué con mi hermano y él. * Jugué con él y ti.* Pero *Jugué con mi hermano y su amigo.)*, etc.

Pero añade que debemos huir de la gramática excesivamente teórica o especulativa, memorística; por lo que es fundamental integrar Gramática y Pragmática, "que deben ir del brazo en la enseñanza de una segunda lengua", porque "tan importante como la competencia gramatical es, sin duda, la comunicativa, el conjunto de conocimientos pragmáticos que permiten al alumno saber dónde, cuándo y cómo una estructura es adecuada o no". (Gómez Torrego, 1999: 81-82). Con competencia gramatical pero sin la pragmática podemos enseñar a construir frases y textos correctísimos, pero inapropiados para la situación comunicativa; y al revés, con competencia pragmática y sin la gramatical, el estudioso de una L2 puede construir frases y textos plagados de anacolutos, discordancias, concordancias viciadas, etc. La ausencia de reflexión pragmática lleva a impropiedades y desconocimiento de cómo establecer actos ilocutivos de amenaza, ruego, orden, promesa, etc.; entender implicaturas y presuposiciones; expresar cortesía, descortesía, fórmulas de aseveración y negación, registro, situación, etc. Se trata de jerarquizar adecuadamente los contenidos gramaticales, el aspecto normativo y el uso según el nivel del alumno; lo que solo puede conseguir el docente con una sólida competencia lingüística en dichas dimensiones.

5. Una propuesta de enseñanza gramatical integradora

5.1. La reflexión teórica necesaria

El lenguaje es actividad creativa; por lo que la lengua está en constante cambio, pero también es sistema gramatical, forma, significado y uso; diversidad dialectal, funcional y diastrática. "La lengua cambia justamente porque no está hecha sino que se hace continuamente por la actividad lingüística", como decía Coseriu. La riqueza de la lengua viva con su indisoluble gramática invita a no adoptar modelos teóricos exclusivos: tanto la gramática descriptiva, como la normativa y la pragmática proporcionarán elementos valiosos si sabemos seleccionarlos oportunamente; las diversas orientaciones teóricas podrán aportar luz a determinados temas que enriquecerán nuestra competencia gra-

matical docente y nuestras explicaciones en clase. Por ejemplo, de los modelos teóricos descriptivos y normativos pueden ser de gran utilidad el criterio de secuenciación de dificultades, la descripción de unidades y categorías en la diversidad lingüística; de los funcionales y pragmáticos, la importancia de la dimensión comunicativa real, la riqueza de funciones, macrofunciones y microfunciones textuales, la adecuación y la norma; de los generativos, la estructura argumental y las funciones o papeles semánticos, etc. De la lingüística cognitiva, que aún no ha resuelto íntegramente su aplicación gramatical aunque avanza en muchos temas, los principios básicos de explicación y reflexión: la lengua como mecanismo con el que confeccionamos las representaciones de la realidad, la construcción lingüística como codificación de información semántica, sintáctica y pragmática; el papel fundamental de la metáfora; las categorías lingüísticas como categorías complejas polisémicas (Langacker, 1987) e incluso la utilidad de imágenes para representar determinados –no todos– significados[1]. No cabe duda de que la tarea es compleja, porque supone estar informados y seguir formándose, pero con ello podremos desarrollar otra competencia específica, "definir un plan de formación continua" en relación con la competencia clave de "desarrollarse profesionalmente como profesor".

5.2. La integración de la gramática en unidades didácticas sistémicas

Desde una perspectiva didáctica constructivista, proponemos la integración de la gramática en unidades didácticas sistémicas que tomen en cuenta a su vez, de acuerdo con las capacidades y los condicionantes del alumno, todos los aspectos de cada unidad o categoría gramatical en su diversidad, tanto de forma como de significado y uso; los principios y las estrategias más útiles y eficaces de los diferentes métodos, aprovechando experiencias y estudios de la lingüística aplicada a LE sin limitaciones y sin temor al sincretismo.

> La *unidad didáctica sistémica* (UDS) es el núcleo de la programación ELE entendida como *sistema:* se planifica la enseñanza-aprendizaje según principios de intervención didáctica del *enfoque constructivista* en su *dimensión sociocultural* y de la *pedagogía sistémica*. Integra contenidos que constituyen *sistemas:* los lingüísticos con sus *subsistemas* –fonológico, morfosintáctico, léxico, ortográfico, ortoépico– integrados a su vez en *sistemas* más amplios –textualidad, género, situaciones comunicativas, macrofunciones–, el de la clase (profesores, alumnos, compañeros y sus relaciones-; pero también en los de la realidad fuera del aula (el centro, la cultura de procedencia, la lengua meta, etc.). (Regueiro Rodríguez, 2015: 7)

La integración sistémica de contenidos gramaticales en la UDS, en el texto como eje vertebrador, contribuye a la *funcionalidad* y a la *significatividad* de su aprendizaje (Ausubel, 1976; Ausubel *et al.,* 1983; Bruner, 1988, 1997, Lantolf, 2000, 2002): favorece la construcción de aprendizajes *significativos* –basados en la comprensión– y *funcionales* –con sentido y utilidad– que se refuerzan mutuamente. En el lenguaje como actividad, la intencionalidad en el *lenguaje interior* (Vigotsky 1934/1995) es búsqueda mental de significado y sentido, selección léxica y gramatical como recurso y como uso. Es

1. Muchos de estos principios no son exclusivos de la lingüística cognitiva. Por ej., Whorf, en 1939, ya indicaba la importancia de la objetivación/espacialización y de la metáfora para la expresión de duraciones, intensidades y tendencias en las lenguas indoeuropeas, SAE (*Standard Average European*). (Whorf, 1970).

el punto de partida para una *Gramática Significativa ELE* en la que cada categoría o unidad gramatical se estudie a partir de su *significado* en el sentido más integrador del concepto y en sus tres dimensiones: el *significado lingüístico, léxico* –polisémico, metafórico, etc. – y *gramatical*; el *significado de la forma gramatical* –con corrección de su denominación si dificulta la comprensión de su valor– y de sus *relaciones sintáctico-semánticas*; el *significado de valores y funciones comunicativas* en toda su diversidad pragmática –discursiva, textual– y normativa. "El estudio del significado no es ajeno a la gramática", sino su protagonista:

> La disciplina que analiza el significado, llamada Semántica, no constituye [...] una parte de la gramática paralela a la morfología y a la sintaxis, ya que el estudio de los significados no afecta únicamente acierto tipo de segmentos, sino a gran número de categorías y de relaciones en el dominio de la sintaxis, así como (...) en el de la morfología. (RAE, 2009: 4).

5.3. Algunos ejemplos de reflexión gramatical significativa

Esta visión holística, sistémica en la medida de su interrelación, supone tener presente que toda unidad léxica es una unidad gramatical y que, como portadora de significado solo se comprende –y se puede explicar– a partir de su significado. Entre otros muchos ejemplos posibles en español, en la instrucción gramatical sobre el verbo es imposible prescindir del *significado de sus formantes verbales flexivos*, lo que en ocasiones no se considera por el peso de cierta tradición. La forma *cantábamos* permite reflexionar sobre el significado de sus componentes: la raíz léxica y la importancia de su vocal temática en el proceso productivo de derivación (*cant-*, *a-, V; cat-o- N),* en la característica de tiempo-aspecto-modo (*-ba-*, y la conjugación como categoría isosemántica respecto de *-ía-* en *partíamos, temíamos*), y en la desinencia de persona-número (*-mos*) como sujeto gramatical. Ya nos hemos referido a la necesidad de evitar el desconcierto del alumno reflexivo ante la tan extendida denominación de *indefinido* de los manuales de ELE para la forma *canté* cuando se define su valor semántico. Tal vez podría asumirse sin complejos la de *pretérito* de Bello, sin más, porque en parte explicaría su extensión respecto de *he cantado* en múltiples contextos dialectales. La propuesta de Bello de denominar las formas verbales según su significado ha sido asumida por la *Nueva Gramática* de la RAE (2009), aunque solo parcialmente, con sinonimia respecto de las tradicionales; pero manuales y profesores no suelen tenerlo en cuenta. La denominación de *he cantado* como *presente perfecto* es mucho más significativa de sus valores pragmáticos y sintácticos que la de *pretérito perfecto:* la forma presente del auxiliar se revela mucho más operativa en el proceso de comprensión de su valor semántico de anterioridad-perfectividad-continuidad. (García-Regueiro, 1980, 2013).

La reflexión semántica respecto de la categoría *verbo* es imprescindible para su comprensión y, naturalmente, para su explicación en una serie inabarcable de aspectos que por razones de espacio no cabe desarrollar aquí. Entre otros muchos: los valores semánticos fundamentales y metafóricos de cada tiempo verbal; las funciones o papeles semánticos y su incidencia en la sintaxis y la estructura argumental de la oración[2];

2. El PCIC, aunque con un criterio bastante conservador respecto de la gramática, incluye en su inventario la estructura argumental de la oración, lo que no siempre recogen las programaciones didácticas y los manuales al uso.

las relaciones semánticas que supone el aspecto léxico; la gramaticalización en las perífrasis verbales –por desplazamiento metafórico del significado léxico de las formas auxiliares–; la selección léxica preposicional y de las múltiples solidaridades lexemáticas[3] –léxicas y semánticas–; la modalidad oracional semántica y su determinación léxica del modo verbal; los muy ricos y variados desplazamientos metafóricos contenidos en la fraseología verbal, etc. No se duda de que el significado sea pieza clave de la elección de *ser/estar* copulativos; pero se duda, y mucho, de la existencia de la *diátesis media* en español a pesar de una ingente bibliografía que la acredita y de su fuerza operativa semántica que permite comprender y saber explicar adecuadamente una materia tan compleja para el aprendiz de ELE como las estructuras pronominales[4]. Los llamados verbos de media, denominación deudora de la tradición griega que deberíamos sustituir por *diátesis interna*.

> "[...] significan procesos dinámicos de movimiento, cambio y estados subjetivos –emotivos, mentales, sensoriales– **interiores** del sujeto (...); son intransitivos y se caracterizan por la coincidencia de persona del pronombre clítico con el sujeto y con el verbo como explicitación de dicha interioridad respecto del proceso enunciado. (Regueiro Rodríguez, 2014: 8).

No todos los verbos que semánticamente se identifican como la diátesis media/interna cuentan con pronombre clítico en la estructura oracional. Ejemplos como *andar, dormir, crecer*, etc. "no lo necesitan para la expresión del valor de interioridad, una prueba más de que lo fundamental es el significado para la categoría gramatical diatética media" (Regueiro Rodríguez, 2014: 8). En el mismo sentido, "...hay oraciones que se enmarcan perfectamente dentro de un significado medio en el sentido de que el sujeto se ve afectado, pero que sin embargo carecen de la marca formal de voz media: la presencia del elemento pronominal". (Mendikoetxea, 1999: 1654). Una clasificación semántica de estos verbos en español –con identificación del desplazamiento metafórico operado entre los que significan movimiento, cambio y estado interior[5]– puede ayudar al aprendiz de ELE en la difícil tarea de asignar o no clíticos a las formas verbales; y al profesor, de explicarlo. Si buscamos las correspondencias que por su significado tienen verbos de diátesis interna en otras lenguas indoeuropeas, la comprensión de la pronominalización y la intransitividad, así como de los desplazamientos metafóricos, resultará incluso enriquecedor.

6. A modo de conclusión

Las concepciones teóricas, los métodos de enseñanza de LE son puestos de observación sujetos a variación que, sometidos a prueba, pueden sufrir modificaciones e incluso su abandono. Ante la diversidad de posturas, modelos y métodos, más el factor del condicionante de las muy diversas necesidades objetivas y subjetivas y de conocimiento del alumno, la pregunta sobre qué gramática enseñar no puede responderse

3. Que en la actualidad se agrupan bajo la controvertida denominación de *colocaciones*.
4. Para un desarrollo específico de la *diátesis media/interna*, *cfr*. Regueiro Rodríguez, 2012 y 2014.
5. "La clasificación incluye tres valores léxicos básicos: 1. Movimiento. 2. Desarrollo, cambio interno de los procesos; 3. Procesos o estados interiores; los dos primeros con sujeto animado y no animado; y el tercero, exclusivamente + *animado/experimentante"*. (Regueiro Rodríguez, 2014: 9).

unívocamente. Pero, puesto que no se puede enseñar lo que no se sabe, la competencia gramatical clave del profesor debe incluir la reflexión sobre sus aportaciones y sobre el papel relevante del significado en la gramática. Si nos alejamos de dogmatismos, si sabemos aprovechar lo que nos aportan de positivo en cada caso, y si reconocemos que en gran parte la dificultad de la respuesta reside en la complejidad y la variabilidad del objeto, la lengua en toda su plenitud y creatividad, tal vez podamos encontrar el camino inicial, que deberá ser un constante y vivo proceso de reflexión docente, de estudio y ampliación de la competencia docente, para poder dar respuesta oportuna y adecuada a la multiplicidad de situaciones y de contextos educativos posibles.

Referencias Bibliográficas

ALLEN, J. P. B. (1975): "Pedagogic Grammar", J. P. B. Allen/S. P. Corder (eds.), *The Edinburgh Course in Applied Linguistics*, vol. III, cap. 3, Londres, OUP.

AUSUBEL, D., NOVAK, J. y HANESIAN, H. (1983): *Psicología educativa.* México: Trillas.

AUSUBEL, D.P. (1976): *Psicología Educativa. Una perspectiva cognitiva*. México: Trillas.

BENVENISTE, E. y ALMELA, J. (1966): "Actif et moyen dans le verbe", *Problèmes de linguistique général.* París: Gallimard, 168-175.

BIALYSTOK, E. (1982): "On the Relationship between Knowing and Using Linguistics Forms", *Applied Linguistics*, 3, pp.181-206.

BOSQUE, I (1994): "La enseñanza de la gramática", en *ACI-ASELE IV:* 63-67.

BRUCART, J. M. (1999): "La gramática en E/LE y la teoría lingüística: coincidencias y discrepancias". En L. Miquel (coord.), *Didáctica del Español como Lengua Extranjera*, Barcelona, Fundación Actilibre, pp. 27-45.

BRUNER, J. (1988): *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.

BRUNER, J. (1997): *La educación, puerta de la cultura.* Madrid:Visor.

CADIERNO LÓPEZ, T. (1996): "El nuevo papel de la gramática en la enseñanza del español como segunda lengua", A*CI-AESLA I*: 113-120.

CONSEJO DE EUROPA (2001/2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid: Secretaría General Técnica del MEC, Anaya e Instituto Cervantes, 2002.

GARCÍA, S. M. y REGUEIRO, M.L. (1980): *Estudios Gramaticales I. El verbo castellano.* Buenos Aires: Editorial Docencia.

GARCÍA, S. M. y REGUEIRO, M.ª L. (2012): *El mundo de la palabra. Estudios gramaticales XIII*. Mar del Plata: Editorial Martín.

GÓMEZ TORREGO, L. (1994) : "La enseñanza de la gramática del español como segunda lengua"*, ACI-ASELE IV:* 79-85.

GONZÁLEZ, N. M. (2008): "Teoría lingüística y gramática en el aprendizaje y en la enseñanza de ELE", *Actas del XIII Seminario de Dificultades de la Enseñanza del Español a Lusohablantes*, Ministerio de Educación y Ciencia: Secretaría General Técnica- Embajada de España en Brasil, 13-19. www.mec.es/sgci/br

INSTITUTO CERVANTES (2006): *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes - Biblioteca Nueva.

LANGACKER, R. W. (1987): *Foundations of Cognitive Grammar: Theoretical Perequisites,* Stanford, CA: Stanford U.P.

LANTOLF, J. P. (2000): *Sociocultural Theory and Second Language Learning.* Oxford: Oxford University Press.

LANTOLF, J. P. (2002): "El aprendizaje de una segunda lengua: una perspectiva sociocultural". En Salaberri Ramiro, M.ª S. (coord.), *La lengua, vehículo cultura multidisciplinar,* Madrid: Ministerio de Educación, Subdirección General de Información, 83-93.

LÓPEZ GARCÍA, Á. (2000): "Teoría gramatical". *Introducción a la lingüística española,* Barcelona, Ariel.

MORENO FERNÁNDEZ, F. (2012) (ed.): *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras.* Instituto Cervantes: Centro Virtual Cervantes. [Disponible en *cvc.cervantes.es/ensenanza/.../competencias/competencias_profesorado*][Consulta: 28/5/2015].

NDIKOETXEA, A. (1999): "Construcciones con se: Medias pasivas e impersonales", I. Bosque y V. Demonte, *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa.

MONAHAN, J. (1987): *Grammar in the Construction of Texts*, Londres, Francester (Publ.)Ltd.
REAL ACADEMIA ESPAÑOLA/ ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA (2009): *Nueva gramática de la lengua española,* Madrid: Espasa.

REGUEIRO RODRÍGUEZ, M.ª L. (2008): "Algunas reflexiones sobre *ser* y *estar* copulativos en la gramática española", *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas,* 2/5. Disponible en http://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_531f362074814.pdf

REGUEIRO RODRÍGUEZ, M.ª L. (2011): "La compleja y rica relación entre el texto y el tipo de lectura". En Ruiz de Zarobe, Y. y Ruiz de Zarobe, L. (eds.) *La lectura en Lengua Extranjera*. Londres- Vitoria- Buenos Aires, 2011, Portal Education, cap. 2, pp. 32-100.

REGUEIRO RODRÍGUEZ, M.ª L. (2012): "La diátesis media: revisión histórica de su estatus gramatical y afirmación como categoría oracional léxico-sintáctica". E. Montero Cartelle (ed.), *Actas del VIII Congreso Internacional de Historia de la Lengua Española.* Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela, 2029-2044.

REGUEIRO RODRÍGUEZ, M.ª L. (2014a): *La programación didáctica ELE.* Madrid: Arco/Libros.

REGUEIRO RODRÍGUEZ, M.ª L. (2015): *Unidades, estrategias y técnicas didácticas ELE.* Madrid: Arco/Libros.

REGUEIRO RODRÍGUEZ, M.ª L. (2014b): "Algunas reflexiones en torno a una gramática significativa en E/LE. Diátesis media y usos verbales pronominales en E/LE". En Contreras Izquierdo, N. M. (ed.). *La enseñanza del español como LE/L2 en el siglo XXI*. Jaén: Actas del XXIV Congreso Internacional ASELE, 589-602, I.

RUTHERFORD, W. (1980): "Aspects of Pedagogical Grammar" en *Applied Linguistics* 1 (1), pp. 60-73.

THORNBURY, Scott (1999): *How to Teach Grammar,* UK: Logman.

VIGOTSKI, L. S. (1995/1934): *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas.* Buenos Aires: Fausto.