Perfiles, factores y contextos en la enseñanza
y el aprendizaje de ELE/EL2
Universidade de Santiago de Compostela, 2020
ISBN 978-84-17595-48-7, pp. 1085-1097

La gramática y la enseñanza del español como lengua extranjera: propuestas didácticas a partir del análisis lingüístico

Shiori Tokunaga
Universidad de Nihon

1. Introducción

Con este trabajo me gustaría demostrar que la enseñanza de la gramática, que en la actualidad parece que se considera una reminiscencia del pasado por lo que se trata de manera muy somera, es de gran importancia tanto para adquirir la competencia comunicativa como para conocer otras culturas. Además allanaría el camino a la hora de aprender otras lenguas extranjeras cuya base gramatical coincidiera.

Debido a que nos encontramos con clases con un número elevado de estudiantes (unos cuarenta por aula), a que el horario es muy reducido (una o dos clases de 90 minutos por semana) y, posiblemente, a la mentalidad algo antigua de los docentes, en las aulas universitarias de ELE, la explicación de la gramática, las lecturas y los ejercicios escritos ocupan la mayor parte del tiempo.

Esto provoca cierta confusión en la clase. Por una parte los profesores se quedan sorprendidos porque los estudiantes, que llevan más de seis años estudiando inglés, no conocen la terminología gramatical básica ni dominan, al parecer, sus reglas gramaticales. Se supone que, como el inglés es una lengua más cercana al español que el japonés, los estudiantes entenderían mejor las reglas gramaticales del español si las pusiéramos en relación con las del inglés. Por otro lado los estudiantes lo han aprendido y lo siguen aprendiendo, pero la gramática se explica evitando en lo posible los términos gramaticales. Últimamente en las aulas de inglés de segunda enseñanza se utiliza básicamente el método comunicativo considerando que la gramática entorpece la adquisición de la lengua.

En relación a esto, se observa también una discrepancia entre los profesores y los estudiantes sobre la preferencia metodológica con la que se dirige la clase.

EXEMPLAR AUTORA
USC

Como se desprende de lo que acabo de mencionar, los profesores piensan que el conocimiento de la gramática es la clave para manejar bien las lenguas extranjeras por lo que suelen emplear la metodología tradicional gramática-traducción. En cambio los estudiantes prefieren adquirir la competencia comunicativa a nivel oral.

Pues bien, yo soy partidaria de la enseñanza de la gramática y considero que no es un obstáculo para adquirir la competencia comunicativa sino que sirve de gran ayuda para ello. Al mismo tiempo no estoy de acuerdo con su explicación tradicional, que consiste en enumerar las reglas gramaticales y con el uso de ejercicios que carecen de contexto.

Entiendo que la gramática esconde muchas cosas, ya que los seres humanos pensamos y expresamos lo que queremos decir mediante las palabras construidas y ordenadas según las reglas gramaticales. Es posible que para expresar una situación concreta se usen las mismas construcciones gramaticales en español y en japonés, a pesar de la lejanía entre las dos lenguas. Como he mencionado, la situación actual de ELE se encuentra lejos de la ideal para que los estudiantes adquieran la competencia comunicativa, que es lo que desean, pero aun así, me gustaría contribuir en lo posible a compatibilizar el deseo de los estudiantes de adquirir rápidamente la capacidad de hablar con la necesidad de aprender el uso de la gramática de forma correcta.

A partir de este intento, procuro explicar las materias gramaticales mencionando no solo las reglas sino también explicando lo que hay detrás de cada una de ellas. En este trabajo voy a presentar un ejemplo sobre los verbos del tipo *gustar*, que provocan gran dificultad a los estudiantes japoneses tanto por su construcción como por el uso de pronombres átonos.

Pero primero veremos la situación actual de las aulas de lenguas extranjeras en Japón a nivel general y analizaremos someramente qué se requiere y qué resultados se esperan obtener.

2. La importancia de la gramática

2.1. Las clases de lengua inglesa en segunda enseñanza

Desde hace muchas décadas dicen que después de tanto tiempo de estudiar inglés, los japoneses no tienen suficiente competencia comunicativa, o sea, la competencia oral.[1] Y para cambiar esta humilde situación, el Ministerio de Educación

EXEMPLAR AUTORA
USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

1 La competencia comunicativa se refiere al aspecto oral.

Cultura Deportes Ciencia y Tecnología en la revisión de la *Guía curricular de segunda enseñanza* de 2002, expone de modo claro que en cuanto a la asignatura de inglés, lo importante es posibilitar a los estudiantes expresarse por sí mismos, por lo que hay que enfocar el aspecto comunicativo «práctico» del idioma. Y esta tendencia sigue y se acelera cada vez más y a partir del 2020, todos los profesores tanto nativos como japoneses tendrán que dirigir sus clases solo en inglés.[2]

2.2. Intentos de cambiar la clase de inglés según las normas del Ministerio

Pues, debido al excesivo énfasis puesto en la parte comunicativa oral, en las aulas de inglés se tiende a despreciar la gramática. Sin embargo, hay opiniones contrarias al Ministerio. Por ejemplo, Torikai, intérprete simultánea y lingüista cuya investigación se centra en la enseñanza de inglés como lengua extranjera, se opone insistiendo en que la competencia comunicativa no solo se refiere a la producción oral sino al dominio de las cuatro destrezas (comprensión auditiva y lectora, expresión oral y escritura) y para conseguirlo, lo más importante es aprender la gramática y leer muchos textos escritos en inglés.[3]

Por otra parte, siguiendo las normas del Ministerio, Takashima (2000) propone las clases que implican las actividades por tareas dando también importancia a la gramática. Según su modelo, una lección constaría de cinco partes: una explicación gramatical que es el objetivo de la lección y cuatro tipos de actividades diferentes: *drill* (una actividad de práctica controlada enfocada en un vocablo), *ejercicios* (también es una actividad de práctica controlada, centrándose en las construcciones de las oraciones), *actividad comunicativa* y *actividad por tareas*. Las tres primeras (*drill, ejercicios* y *actividad comunicativa*) servirán de base para posibilitar las a*ctividades por tareas*, elaboradas para potenciar la comunicación libre de los alumnos. En este método, se explica la materia gramatical sin referirse a los términos gramaticales, aunque sean básicos como categorías gramaticales o como formas no personales del verbo (infinitivo, gerundio y participio pasado) entre otras.

Pues bien, tanto si se opone de modo claro al ministerio como Torikai como si se propone un plan de estudio obedeciendo el requisito del Ministerio como Takashima, los docentes piensan que la gramática es importante para el aprendizaje de la lengua extranjera. La diferencia se encuentra en la metodología: una se

2 En el instituto, se dan clases solo en inglés a partir del año 2011.

3 Su opinión aparece en un artículo al ser entrevistada por M. Hayashi, escritora quelleva años intentando dominar el inglés practicándolo con bastantes profesores nativos mediante la metodología comunicativa sin haberlo conseguido todavía. https://dot.asahi.com/wa/2016091500170.html?page=1

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

enfoca hacia la práctica oral mientras que otra hacia la lectura. Esta diferencia, por consiguiente, influye en la manera de tratar la gramática, por ejemplo, usando o no los términos gramaticales.

3. Las aulas universitarias de ELE

3.1. Práctica oral y gramática: demanda de parte de los estudiantes

En las aulas universitarias de ELE, los estudiantes tienen ilusión por aprender la lengua, por lo menos al principio. Se sienten muy felices cuando empiezan a estudiar español, usando las expresiones prefijas para preguntar y contestar sobre el nombre, domicilio, lugar de nacimiento, profesión, edad, etc. En esta etapa no se explica la gramática y los alumnos aprenden de memoria las frases y están contentos sintiendo que manejan bien el español.

Sin embargo, a medida que se complica el contenido con los temas gramaticales como el género y número de los sustantivos y adjetivos, los artículos, la conjugación verbal, los verbos irregulares, etc., los aprendices pierden el interés por el español porque no quieren molestarse en cambiar el género y número de las palabras, ni en conjugar verbos. Les guste o no, cuando acaben la etapa preliminar, les hace falta aprender la gramática pero entonces, de repente, pierden el interés.

A la mayoría de los estudiantes les gusta la práctica comunicativa oral, porque es divertida y no les hace falta aprender de memoria las reglas complicadas de la gramática. Una de las razones por las que no quieren aprender la gramática se debe a que en las aulas de inglés no se la enseñan y no están acostumbrados a estudiarla memorizando sus reglas.

3.2. Estudiar la lengua no como segunda lengua sino como lengua extranjera

Ahora bien, aunque a los aprendices les gusta la práctica oral y no les gusta estudiar la gramática, el conocimiento de la gramática es imprescindible para manejar una lengua extranjera. Pero no podemos obligarles solo a memorizar reglas gramaticales como fórmulas sin prácticas en las que se usen las reglas estudiadas, lo que ocurrió hasta hace unas décadas, cuando éramos estudiantes.

Bajo una situación restringida a las aulas de ELE en Japón, como he mencionado en la introducción, para que los alumnos mantengan el interés y aprendan algo de español, es necesario tener un método preciso y una metodología adecuada.

EXEMPLAR AUTORA
USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tanto para elaborar un método adecuado como para reflexionar sobre la metodología de la enseñanza, hay que tener en cuenta que en nuestro país los alumnos aprenden el español no como segunda lengua sino como lengua extranjera. Es decir, los alumnos no sienten tanta necesidad de aprender otro idioma, esto ocurre incluso en el caso del inglés que es la lengua obligatoria, ya que no hace falta usarlo de modo habitual en su vida, aunque sí es una asignatura muy importante para aprobar el examen de ingreso del instituto y de la universidad.

La diferencia entre la enseñanza del español como segunda lengua o como lengua extranjera, a mi parecer, afecta a los métodos. La mayoría de los manuales publicados en España están organizados según las situaciones (o sea, funciones) y las materias gramaticales se distribuyen en cada situación; por ejemplo, hay muchos libros de texto cuya primera lección se dedica a «presentarse» y «conocer a los compañeros de clase, con el vocabulario de los países y nacionalidades, las expresiones de saludos, las preguntas y las respuestas sobre el domicilio, nacionalidad, trabajo». Y luego a presentar a terceras personas, la familia, los famosos, etc., con lo que se introduce la tercera persona del singular de los verbos *ser, tener, vivir,* cuya primera y segunda persona ya han sido estudiadas en la lección anterior.

Ahora bien, en nuestro país, aunque están saliendo cada vez más este tipo de manuales (el cambio de foco en la enseñanza de inglés en segunda enseñanza influye en el ámbito de ELE), la mayoría están organizados de modo tradicional: las lecciones se ordenan según los contenidos gramaticales, de los más básicos o no marcados a los más específicos.

Los libros que se centran en el aspecto comunicativo parecen atractivos al principio, y se considera que muchas actividades propuestas atraerán a los estudiantes. Pues sí, es cierto en las primeras lecciones. Sin embargo, avanzando las lecciones, los estudiantes se agotan con tantas palabras para aprender de memoria, tantas tareas y al final se aburren, ya que no les hace falta usar español en su vida diaria. Por parte de los docentes, es difícil controlar las actividades comunicativas que realizan los estudiantes porque hay unos 40 estudiantes en la clase.

Así pues, para que los estudiantes aprendan algo sin perder el interés por el español, los profesores tenemos que pensar qué podemos hacer en vez de lamentar la situación en la que estamos. ¿Manejar bien el español? No me atrevería a aspirar a esto porque es casi imposible. Los estudiantes solo tienen una o dos clases de español a la semana. Algunos muy motivados sí lo conseguirían estudiando fuera de las clases. Pero la mayoría no, ya que estudian español como asignatura obligatoria eligiéndola entre las lenguas extranjeras que ofrece la universidad a la que pertenecen y su mayor interés será aprobar el examen para conseguir créditos para

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

graduarse. Pues, ¿qué podemos hacer par ellos? Yo diría que podemos darles un nuevo punto de vista sobre el mundo enseñando el sistema lingüístico del español, la gramática, que es diferente a la del inglés que hasta este momento ha sido la única lengua extranjera para ellos; pienso que saber lenguas extranjeras proporcionará diferentes maneras de ver el mundo. Y desde la perspectiva práctica, podemos ofrecerles una idea de cómo estudiar una nueva lengua extranjera cuando lo necesiten en el futuro, por motivos de negocios, por ejemplo.

No digo que la actividad comunicativa sea inútil; si la hacemos de vez en cuando, los estudiantes se animan. Pero debido a la pobre situación de la clase en la que solo podemos dar un número muy limitado de lecciones, a causa del tamaño de la clase, etc., considero que es mejor poner más énfasis en la gramática que en la actividad comunicativa. Y digan lo que digan, saber la gramática ayuda a adquirir la competencia comunicativa. Como dice Nunan (1994), sin ayuda de la gramática es imposible comunicarse más allá de un nivel rudimentario. Pero los profesores tenemos que tener en cuenta que la gramática no es el fin de estudio sino el medio para alcanzar el fin, es decir, para adquirir la competencia comunicativa general, que no solo se refiere al aspecto oral sino al dominio de las cuatro destrezas (comprensión auditiva y lectora, expresión oral y escritura).

Aunque afirmo que la gramática es importante, no me parece bien que se siga usando la metodología tradicional y solo se expliquen las reglas y se les exija aprenderlas de memoria a los estudiantes. Habrá que explicarles que mediante la gramática se podrá abordar otro punto de vista, o sea, cómo los hispanohablantes acotan el mundo y lo verbalizan y también servirá de vehículo para adquirir la competencia comunicativa, que es a lo que todo el mundo aspira. Para ello, los docentes tendrán que buscar el modo de explicar la gramática para atraer a los estudiantes. Y no podrán seguir explicando solo las reglas.

Pues, como un ejemplo de explicación gramatical de esta manera, dedicaré el resto del trabajo a presentar cómo se podrían enseñar los verbos del tipo *gustar*, cuya construcción gramatical les cuesta mucho dominar a los aprendices japoneses.

4. Una explicación del verbo *gustar*

4.1. La dificultad de entender la construcción del verbo

Los verbos del tipo *gustar*, que suelen denominarse *verbos de afección psíquica* o *valorativos* suscitan el interés de los investigadores tanto en el campo de la lingüística como en el ámbito didáctico por su estructura sintáctica y semántica: el sujeto gramatical, que equivale al objeto lógico se pospone al verbo y el sujeto lógico

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

se realiza como complemento indirecto, que tiene que realizarse primero como pronombre dativo y luego, se puede anteponer el sintagma preposicional con *a*.[4]

Al tratar este verbo en los libros de texto, suele referirse a su construcción sintáctica con el esquema de *CI + gusta/n + sujeto*, bajo la categoría CI, se ponen los pronombres átonos junto con las frases con *a* antepuestas. En clase, los profesores explican así como «la gente que siente un gusto se expresa como complemento indirecto en primer lugar y el objeto de su gusto, como sujeto, se pospone al verbo». Pues bien, los estudiantes, que ya han aprendido el verbo *like* en inglés, comparando con su construcción, se encuentran con un problema morfosintáctico al régimen verbal y no paran de crear oraciones como **gusto el café,* *¿Gustas el fútbol?, **Mi padre gusta cantar.*

Para que aprendan la construcción de los verbos del tipo *gustar,* parece importante saber ya los pronombres dativos y la conjugación verbal de presente de indicativo de los verbos *-ar*. La mayoría de los libros de texto elaborados desde el punto de vista tradicional construccionista siguen este orden, mientras que en muchos libros de texto que se enfocan en la actividad comunicativa, se presenta el verbo *gustar* antes de los pronombres dativos, por lo que los estudiantes tienen que aprender de memoria las frases *me/te/le/nos/os/les gusta/n el café/los animales* para expresar y preguntar el gusto de alguien, sin saber que esos son los pronombres dativos ni su función.[5]

4.2. Pronombres dativos

A la hora de explicar la construcción del verbo *gustar*, hay que dar informaciones sobre el uso obligatorio del pronombre dativo y la posposición del sujeto al verbo.

Veremos primero los pronombres dativos, que se engloban, junto con los pronombres acusativos, bajo la categoría de los pronombres átonos. Estos dos tipos de pronombres comparten la misma forma para primera y segunda persona pero

4 La discrepancia entre la categoría sintáctica y su rol temático lleva a algunos autores como Mendívil Giró (2002) a proponer que los complementos indirectos, cuyo papel temático es Experimentante, se debe analizar como un sujeto ergativo y el argumento pospuesto al verbo, habitualmente considerado un sujeto, debe analizarse como un OD absoluto.

5 Según Catoira (2008), dentro de 10 manuales de E/LE orientados a programas de español de primer año de universidades de EE. UU., un 40 % de los manuales no introduce el verbo *gustar* después de la conjugación verbal de presente de indicativo de los verbos *-ar* y un 60 % de los manuales muestra que la presentación de los pronombres dativos no precede a la del verbo *gustar,* lo que contradice las sugerencias de Briscoe (1989), de que la única manera de hacer llegar el verbo *gustar* a los estudiantes es después del conocimiento afianzado de las conjugaciones del presente de indicativo de los verbos terminados en *-ar* y de los pronombres de objeto indirecto (Catoira, 2008).

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

se diferencian cuando se refieren a la tercera persona. Los acusativos de tercera persona tienen género mientras que los dativos no lo tienen.

Ahora bien, existen libros de texto en los que se tratan por separado estos pronombres, pero yo los presentaría juntos, indicando las formas comunes y diferentes que acabo de mencionar modificando la observación de la jerarquía de humanidad propuesta por Comrie (1981), que coincide con la de agentividad de Dixon (1979).

El pronombre personal de primera persona se sitúa en la posición más alta de la jerarquía y la sigue el de segunda, luego, el de tercera y la siguen los nombres, que se distinguen según los rasgos [+propio], [+humano], [+animado] y [-animado], y este último se sitúa en la posición más baja de la jerarquía, como se muestra en el siguiente esquema:

(1) La jerarquía de humanidad/de Agentividad

pronombres personales			nombres			
1ª	2ª	3ª	[+propio]	[+humano]	[+animado]	[-animado]

(Dixon, 1979: 85)

Con esta jerarquía se explican, por ejemplo, el uso de la preposición *a* con el complemento y la misma forma de los pronombres dativos y acusativos de primera y de segunda persona; en ambos casos, los elementos que contienen un rasgo de alta humanidad o agentividad muestran peculiaridades.[6]

En cuanto a los verbos biargumentales, que son el tema de este trabajo, se considera que el uso obligatorio del pronombre dativo y la posición posverbal del sujeto[7] se deben, por una parte, al hecho de que en esta construcción los rasgos que contienen el sujeto y el complemento son contrarios a los de ambos elementos de los verbos biargumentales prototípicos, que son transitivos. Los verbos biargumentales intransitivos tienen como complemento un elemento que se sitúa en una posición más alta que el sujeto en la jerarquía, porque este suele ser un objeto inanimado y aquel humano, por lo que se requiere marcar de algún modo la desviación de la construcción prototípica transitiva.

Ahora bien, fijémonos en los papeles temáticos que desempeñan los dos tipos de complementos, sustituidos por los pronombres átonos: el del complemento

6 Para una discusión más detallada, véase Tokunaga (1997).
7 Sobre este tema se tratará en el siguiente apartado.

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

directo es el objeto, que se relaciona prototípicamente con la entidad no animada, mientras que el del complemento indirecto es el Experimentante, que se relaciona con la noción de humano.

Como la primera y segunda persona están situadas en las posiciones altas de la jerarquía, se considera que, aunque tienen un papel temático objeto que el verbo transitivo aporta, se considera que sienten algo por el evento denotado por el verbo, que coincide con la noción de Experimentante. Además, es lógico que los pronombres personales de primera y segunda persona siempre tengan un referente humano, lo que coincide también con esta noción.

La tercera persona está a mediados de la jerarquía, por lo que oscila entre la noción de Experimentante y la de objeto; si se acerca más a la primera, se usa el pronombre dativo mientras que si se aproxima a la segunda, se usa el acusativo, cuyo rasgo prototípico es no animado. Una prueba que verifica esta observación se encuentra en el uso alternativo entre *lo* y *le* con los verbos del tipo *molestar*.[8] En mis artículos anteriores, presenté que según el rasgo y papel temático que desempeña el sujeto, se elige uno de ellos; si el sujeto tiene rasgo no animado y que no se entiende como agente, rige la misma construcción que el verbo *gustar* y cuando el sujeto tiene rasgo humano, rige la construcción transitiva.[9]

El pronombre dativo puede coaparecer con el complemento indirecto nominal y además, es normal en la lengua hablada. Esto, a mi parecer, significa que el pronombre dativo encarna alguna función más que sustituye el complemento indirecto y diría que desempeñan un papel temático Experimentante. La construcción *a + sintagma nominal* funciona también como complemento de lugar, cuyo papel temático es Meta. Y para distinguir el complemento indirecto del de lugar, se usa el pronombre átono, que denota a la gente que siente algo por el evento denotado por el verbo. Si se considera así, es lógico que los verbos del tipo *gustar* requieran el pronombre dativo, que desempeña el papel temático Experimentante, que no implica el complemento indirecto constituido por la preposición *a + sintagma nominal*.[10]

8 La definición de este verbo varía tanto en el campo lingüístico como en el ámbito de E/LE: algunos como Fernández Soriano (1993), Alonso Raya, *et al.* (2011), etc. consideran que es uno de los verbos del tipo *gustar* por lo que el uso del pronombre dativo es obligatorio mientras que Mendívil Giró (2002) propone que es un verbo que tiene dos versiones morfológicas: una es igual que la del verbo *gustar* y la otra es transitiva: en este caso, no hace falta usar el pronombre dativo.

9 El hecho de que se permita el leísmo referido a persona masculina y el uso de la preposición *a* cuando el complemento directo se refiere a las personas definidos demuestran también la vacilación entre el pronombre dativo y el acusativo para referirse al ente situado a mediados de la jerarquía.

10 De hecho, no es obligatorio usar el pronombre dativo con el complemento indirecto nominal. En este caso, el complemento indirecto deja de implicar el sentido de Experimentante y se acerca al de Meta. Pero para verificarlo, se requiere más estudio con los datos.

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Así se explica a los estudiantes sobre los pronombres átonos y el uso obligatorio del pronombre dativo con los verbos del tipo *gustar*, aunque la explicación tendrá que ser más sencilla y con alguna modificación para atraer el interés de los estudiantes.

4.3. La construcción del verbo *gustar*

Además del uso obligatorio del pronombre dativo, la posición pospuesta del sujeto al verbo complica a los estudiantes. Esto se relaciona con la jerarquía tópica de Givón (1976), que se presenta de la siguiente manera:

Agente>Beneficiante>Dativo>Acusativo (Givón, 1976: 160)

Esta jerarquía muestra el orden de qué papel temático suele anteponerse al verbo; si no existe un elemento que desempeña el papel temático Agente, se coloca el elemento que se interpreta como Beneficiante que ocupa la posición antes del verbo. En Tokunaga (1995 y 1997) reinterpreté la noción de Beneficiante como Experimentante por los rasgos comunes:

Agente>Experimentante>Dativo>Acusativo (Tokunaga, 1997: 11)

Con esta jerarquía se explica por qué en las oraciones de los verbos valorativos se pospone el sujeto y al mismo tiempo, por qué el complemento indirecto nominal ocupa la primera posición de la oración; porque el sujeto no se entiende como agente y el complemento indirecto se entiende como Experimentante gracias a la coaparición del pronombre dativo.[11]

Por último, la razón por la que la gente que siente gusto no se realiza como sujeto gramatical es porque la gente no puede controlar su sentimiento; el objeto al que uno tiene gusto contiene algo que le atrae, lo que se refleja en la construcción. Para explicarlo, presento un ejemplo de las aficiones por un equipo de deporte en clase diciendo «a mí me gusta el equipo A y a ti te gusta el equipo B. Aunque te insistiera mucho para que te gustara el equipo A y tú lo intentaras mucho para que te gustara el equipo A, no te convencería porque el equipo A no es atractivo para ti». En el sentido de que el objeto contiene algún aspecto que atrae a la gente, se acerca a la noción de agente, aunque no puede realizar la acción real. Así pues, se explicaría que «el objeto se realiza como sujeto porque contiene algo que atrae a

EXEMPLAR AUTÓNOMA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

11 Si se toma en cuenta la jerarquía de Givón (1976), no hará falta introducir la idea del sujeto ergativo como propone Mendívil Giró, por lo menos para explicar la estructura que rige el verbo *gustar*.

la gente, pero se pospone al verbo porque su agentividad es menor que el agente prototípico, por ejemplo, el de los verbos *golpear, pegar* y *matar* cuyo sujeto realiza realmente la acción verbal al complemento».

5. Conclusión

Empecé este trabajo con la intención de presentar la situación actual de las aulas universitarias de ELE en relación con la de inglés en enseñanza secundaria en la que se menosprecia la gramática en razón inversa al gran valor a la actividad comunicativa oral.

Sin embargo, la gramática no es un enemigo para adquirir la competencia comunicativa sino que es una herramienta muy útil para ello. Desde esta perspectiva y en consideración de la situación actual de las aulas de ELE, he defendido la importancia de enseñar la gramática, que sirve tanto para manejar bien el español como para enseñar a los estudiantes cómo aprender una lengua extranjera en el futuro. Y en la construcción gramatical se refleja cómo los nativos de español perciben el mundo y cómo lo verbalizan.

La construcción que rige el verbo *gustar* es uno de los ejemplos en los que se observa cómo los hispanohablantes acotan el mundo: un objeto, por algún rasgo suyo, atrae a la gente, por lo que se entiende de algún modo como agente y se realiza como sujeto gramatical. Por otra parte, la gente, que siente una afición a un objeto, se realiza como complemento indirecto porque la gente no se entiende como agente. Esta situación se refleja en la construcción que rige el verbo; el sujeto se pospone al verbo y se realiza de modo obligatorio el pronombre dativo, que siempre se antepone al verbo, lo que se verifica desde el punto de vista lingüístico, como hemos visto en los apartados anteriores. Así pues, se puede decir que aprender la gramática no solo significa memorizar las reglas sino que sirve de clave para saber cómo los hablantes nativos expresan su pensamiento por palabras.

Pero debemos ser conscientes de que la enseñanza de la gramática no tiene que ser una explicación sencilla de las reglas, como se hace en las aulas actuales. Tendrá que ser una explicación que muestra cómo la gente concibe el mundo y lo verbaliza, lo que se refleja en la gramática.

Y en el aspecto práctico, la gramática tendrá que ser una herramienta útil para posibilitar a los alumnos comunicarse con los hablantes nativos. En ambos casos, es imprescindible el conocimiento de la lingüística general ya que sin él, no es posible darse cuenta de varios fenómenos lingüísticos que provocan la dificultad de aprender en los aprendices. Se requerirá también el conocimiento de la lengua

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

materna para explicar de modo claro los puntos semejantes y diferentes que se observan entre la lengua materna y la lengua meta.

De hecho, la construcción del verbo *gustar* se asemeja a la de la palabra *suki* en japonés más que a la del verbo *like* en inglés.

Para acabar este trabajo, me gustaría decir que lo que he presentado es una mera idea y se requieren más estudios tanto de lingüística general como de lingüística aplicada. Y se requiere una explicación simple e interesante para que se quede en la mente de los estudiantes. Será mi trabajo de por vida presentar una gramática pedagógica que sirva de base para los estudiantes japoneses.

Referencias bibliográficas

ALONSO RAYA, R. *et al.* (2011). *Gramática básica del estudiante de español*. Madrid: Difusión.

CASTRO VIÚDEZ (2004). Condiciones de las gramáticas pedagógicas para la enseñanza de ELE. *Actas ASELE, 2004*, pp. 207-211. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/15/15_0205.pdf [consulta:16/8/2018].

CATOIRA, L. (2008). La problemática del verbo gustar en los manuales universitarios de E/LE, *Revista electrónica de Estudios Filológicos* XVI. Disponible en: https://www.um.es/tonosdigital/znum16/secciones/estudios-7-Verbo%20Gustar.htm [consulta: 13/8/2018].

COMRIE, B. (1989). *Language Universals and Linguistic Typology: Syntax and Morphology*. Oxford: Basil Blackwell.

DIXON, R. M. W. (1979). Ergativity, *Language,* 55, pp. 59-138.

FERNÁNDEZ SORIANO, O. (1993). *Los pronombres átonos*. Madrid: Taurus.

GARCÍA-MIGUEL, J. M. (1995a). *Las relaciones gramaticales entre predicado y participantes*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.

GARCÍA-MIGUEL, J. M. (1995b). *Transitividad y complementación preposicional en español*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.

GIVÓN, T. (1976). Topic, pronoun and grammatical agreement. En: CH.N.Li (ed.). *Subject and Topic*. Nueva York: Academic Press.

MENDÍVIL GIRÓ (2002). La estructura ergativa de *gustar* y otros verbos de afección psíquica en español. Presentado en el V Congreso de Lingüística General , Universidad de León, 2002. En: M. Villayandre (ed.). *Actas del V Congreso de Lingüística General*, 2. Madrid: Arco/Libros. Disponible en: https://www.academia.edu/2634178/La_estructura_ergativa_de_gustar_y_otros_verbos_de_afecci %C3 %B3n_ps %C3 %ADquica_en_espa %C3 %B1ol? [consulta:10/8/2018].

NUNAN, D. (1994). Linguistic Theory and Pedagogic Practice. En: T. Odlin (ed.). *Perspectives on Pegagogical Grammar*. Cambridge: University Press, pp. 253-270.

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

RAE (1991). *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe.

TAKASHIMA, E. (2000). *Jissenteki communication nouryoku-no tame-no eigo-no task katsudoo-to bumpoo-shidoo*. Tokiko: Taishukan Shoten.

TAKASHIMA, E. (2005). *Bumpoo koomoku betu eigo-no task katsudoo-to task*. Tokio: Taishukan Shoten.

TOKUNAGA, S. (1995). *Supeingo-ni okeru setsujidaimeishi-no choofuku-ni tuite*. Tesina de máster. Universidad de Estudios Extranjeros de Tokio.

TOKUNAGA, S. (1997). *Supeingo-ni okeru kansestsu mokutekigo-ni tsuite no ichikoo-satsu*, Gengo, Chiiki bunka kenkyuu 3: Universidad de Estudios Extranjeros de Tokio, pp. 1-27.

TORIKAI, K. (2016). Entrevistada por M. Hayashi, Shogakusei-kara yattemo imi nashi? daiichininsha-ga nihon-no eigokyooiku-ni NO!, artículo presentado en Shukan Asahi, https://dot.asahi.com/wa/2016091500170.html?page=1[consulta: 10/8/2018].

TSUNODA, T. (1991). *Sekai-no gengo-to nihongo*. Tokio: Kurosio shuppan.

VAL ÁLVARO, J. F y J. L. MENDÍVIL GIRÓ (2011). Concordancia en oraciones escindidas con sujeto pronominal. En: V. Escandell, M. Leonetti y C. Sánchez López (eds.). *60 Problemas de gramática ofrecidos a Ignacio Bosque*. Madrid: Akal, pp. 299-305.

VÁZQUEZ ROZAS, V. (1995). *El complemento indirecto en español*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.

EXEMPLAR AUTORVA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

EXEMPLAR AUTORA
USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA