

Llopis García, R., Real Espinosa, J.M. y Ruiz Campillo, J. P.: *Qué gramática enseñar, qué gramática aprender*. Madrid, Edinumen, 2012.

1. Hoy en día, en la enseñanza de lenguas extranjeras o segundas lenguas, sigue abriendo debates encendidos el tema del tratamiento de la gramática. Dicho debate se suele plantear además en términos de extremos: por un lado, los partidarios del exilio de la gramática de las aulas, en el sentido de no hacer presentaciones formales en clase; por otro, los que piensan que el tratamiento explícito de la gramática beneficia al proceso de aprendizaje de una lengua extranjera o segunda lengua. Ambos extremos tienen sus argumentos: unos defienden la comunicación como finalidad última de la enseñanza —y no la forma lingüística—; los otros argumentan que sin enseñanza de la gramática no hay posibilidad de comunicación efectiva. Todo esto ha afectado de forma directa a la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras, de manera que la fluctuación sobre propuestas en una y otra línea ha sido la tónica general.

Por un lado, en la actualidad nos encontramos en un momento de revisión de todas estas tendencias y de búsqueda de bases científicas sobre las que asentar de manera más rigurosa nuestra postura metodológica. La lingüística aplicada, en su vertiente de adquisición de lenguas extranjeras o segundas lenguas ha realizado una serie de investigaciones que han logrado aunar los extremos comentados anteriormente en una idea común: el tratamiento explícito de la gramática ayuda a la del aprendizaje en su ruta natural, la cual no modifica, pero sí contribuye significativamente a su desarrollo en menos tiempo, y previene fosilizaciones que de otro modo resultarían casi irreversibles.

Por otro lado nos encontramos con postulados de la lingüística cognitiva, de corte teórico, que buscan un espacio donde aplicar sus formulaciones y que ha encontrado un campo abonado en las presentaciones gramaticales para la clase de lenguas extranjeras. El caso concreto de la aplicación de estos presupuestos tiene su punto de inflexión en un grupo de investigación de la Universidad de Granada, que encabezado por Jenaro Ortega Olivares, engloba a un conjunto de profesores de ELE e investigadores, de los que forman parte los autores del libro que estamos reseñando, y de los que han surgido trabajos teóricos y prácticos muy destacables, cuyas conexiones con el enfoque comunicativo son incuestionables.

En la actualidad parece que hay que echarle en cara a este enfoque comunicativo estricto el hecho de que en el aula apenas haya espacio para la gramática: el foco de atención recae sobre el contenido y la comunicación. Como todos los excesos, este parece que no acarrea buenos resultados y por eso desde bien pronto han surgido corrientes metodológicas críticas con los postulados extremos de corte comunicativista. Uno de ellos fue la denominada *atención a la forma* (AF) que pretende llevar la atención del estudiante hacia la forma provista de un significado, esto es, la forma indisolublemente unida al significado. De esta corriente surge una nueva necesidad: hace falta una descripción de los significados que sea representativa, ilustrativa, lógica y que ofrezca unos valores básicos extensibles a otras situaciones comunicativas. Es en esta búsqueda donde tenemos que situar la obra que vamos a comentar a continuación: una obra colectiva, de investigación en ámbito de la gramática cognitiva, que da

respuesta a las necesidades prácticas del aula de ELE, fundamentalmente. Una obra, al fin y al cabo, que pretende abrir caminos para los investigadores y los profesores que se quieran adentrarse entre sus páginas, en las que prometen dar respuestas convincentes a inquietudes desasosegantes.

2. El capítulo uno, «Muchos libros de gramática, una sola gramática», va encaminado a delimitar cuál es la naturaleza de la gramática que tenemos que enseñar, que ha de ser la misma que la que aprenden los hablantes nativos. Para ello se reivindica el aprendizaje significativo de la gramática, es decir, centrar la enseñanza explícita de la gramática en asociar forma y contenido: «La gramática está hecha de formas que transmiten *significados*» (p. 11). Por desgracia, esta no suele ser la práctica docente generalizada, dominada por la enseñanza de corte formal en la que las formas lingüísticas responden a principios estructurales, donde no tiene cabida el hablante como constructor de significados. Esta enseñanza de corte formal está asentada en un concepto de la gramática que podemos agrupar bajo tres grandes marchamos: la gramática tradicional, de corte logicista aristotélico, la gramática descriptiva, en la que la complejidad de las descripciones cierra el paso a la explicación lógica de los usos, y la gramática prescriptiva, fundamentada en el principio de autoridad, donde prevalece el texto escrito sobre el texto oral.

Las alternativas que intentan dirigir la atención sobre una gramática significativa son varias. Por un lado, la gramática discursiva, por otro, la gramática operativa y, por último, la gramática cognitiva. Los intentos de la gramática discursiva de dar cuenta de fenómenos próximos a la realidad lingüística presentan el inconveniente de que explican únicamente el comportamiento de determinados elementos en contextos muy concretos, sin atender al significado propio de la forma gramatical. Sin duda, esta aproximación ha aportado a la enseñanza del español descripciones de usos que hasta la aparición de este acercamiento a la gramática no se habían planteado y que enriquecieron, en su momento, los materiales didácticos de ELE. Sin embargo, continúa faltando una explicación del porqué de esos usos. Por otro lado, la gramática operativa, que pretende ser «una gramática que funcione» (pág. 19), es descrita en términos negativos: no es una gramática funcional —no intenta reconstruir operativamente un sistema—, no es una gramática descriptiva —no pretende presentar todo lo que acontece en el uso de la forma—, no es una gramática generativa —no cree en la separación entre forma y significado— y tampoco hay que considerarla una gramática pedagógica —no considera que haya un funcionamiento de la lengua solo para el aula—. ¿Qué es, entonces, una gramática operativa? En palabras de los autores: «una gramática mecánica, manipulativa, que permita decisiones discretas sobre la forma, pero que esté, sin embargo, basada radicalmente en el *significado* de la forma» (pág. 20). Para ilustrar esta definición tan abstracta presentan el siguiente ejemplo:

Ejemplo 1	
Regla <b>no operativa</b> (lista de usos, significados no gramaticales): <i>El subjuntivo se usa para expresar deseo, obligación, mandato, necesidad, petición, influencia, sentimiento,</i>	Regla <b>operativa</b> (significado esencial de la forma o valor de operación): <i>El subjuntivo representa una</i>

<i>emoción, irrealidad, no realización, hipótesis, duda, inseguridad, incertidumbre, futuro, negación, reacción subjetiva, inexistencia, desconocimiento, información reciclada, con expresiones impersonales (etc...).</i>	<i>no declaración del hecho que marca.</i>
---	--

Junto a esto, la gramática cognitiva —el último eslabón de una gramática significativa— resulta ser esencial para poder presentar descripciones operativas, puesto que está basada en la indisoluble relación entre forma y significado, además de entender que las conceptualizaciones lingüísticas constituyen un producto más de las facultades cognitivas generales. Una de las aportaciones de la gramática cognitiva consiste en, no solo considerar que cuando usamos el lenguaje reflejamos cómo percibimos la realidad, sino que tenemos la capacidad de elegir entre varias perspectivas posibles, es decir, que el hablante es el constructor del mensaje.

La tendencia a presentar una gramática pedagógica escorada hacia la forma es una tentación de todo docente y halla una buena acogida por parte de los estudiantes, por varias razones, entre ellas la de que la atención al significado resulta excesivamente compleja. De ahí la necesidad de una gramática real en la que forma y significado vayan de la mano, puesto que son la base del éxito comunicativo.

En el capítulo dos, «Qué gramática enseñar», los autores centran la atención en la presentación de una serie de conceptos que sustentan la visión cognitiva del lenguaje en la que ha de estar basada una gramática realmente operativa.

El primero de los conceptos abordados es el de la relación entre pensamiento y lenguaje. De nuevo se vuelve sobre la debatida cuestión de la relación existente entre ambos. ¿Es el lenguaje una fiel representación del pensamiento? ¿Presenta el lenguaje las limitaciones que parece que puede tener el pensamiento? Desde luego la respuesta a estas cuestiones viene condicionada por la perspectiva cognitiva: la existencia de una base común del lenguaje del pensamiento y una diversidad del lenguaje de las lenguas es una evidencia, pero también constituye la piedra angular sobre la que se asienta la actuación pedagógica. La búsqueda de los esquemas comunes del lenguaje del pensamiento se erige en la fórmula más eficaz para el aprendizaje comprensivo y comprensible de las lenguas. La forma de alcanzar esto es sin duda a través de la metáfora conceptual que «consiste en la formulación de una idea abstracta por medio de formas lingüísticas que la representan en términos más concretos» (p. 37). A la metáfora añadimos la perspectiva que acompaña a una imagen lingüística, esto es, a codificación lingüística desde un determinado espacio o perspectiva. En esto radicaría la diferencia entre *Mi abuelo siempre fue muy atento/ Mi abuelo siempre era muy atento*.

La relación entre forma y significado constituye el segundo de los conceptos abordados en este capítulo. Dicha relación que parece evidente, desmiente la tajante separación que había defendido la teoría generativa de Chomsky, que defendía la inexcusable separación entre sintaxis y semántica, esto es, entre forma y significado, que tan productiva ha resultado en la producción de algunos materiales de aula. Estos, prestando atención a la forma, han elaborado listados de formas que brillan por su

inoperatividad en las clases y que la esconden detrás de una pretendida sinonimia de las formas, que resulta del todo falaz. La corriente lingüística denominada *gramática de construcciones* —dentro de la orientación cognitiva de la lingüística— recupera el *principio de no sinonimia*:

Las ‘construcciones’ son unidades básicas comunicativas formadas por varias palabras e incluyen información semántica, sintáctica y pragmática. Pueden ser frases enteras o sintagmas que combinan preposiciones, verbos, sustantivos..., todo lo necesario para codificar una *información* o una *idea* (p. 43-44).<sup>6</sup>

En definitiva, los autores consideran que la forma y el significado van de la mano y es difícil separarlos, igual que es difícil establecer que determinados usos son incorrectos porque su aparición implica un cambio de significado considerado demasiado sutil para formar parte del aula de ELE. En estos casos siempre defienden que el estudiante ha de convertirse en «dueño de la lengua», en lugar de ser un aprendiz de formas opacas.

Y llegamos a un tercer concepto fundamental: la lógica de la gramática. La idea en este sentido es bastante sencilla: la lógica de una lengua es de naturaleza experiencial y representacional —no lógica proposicional—. De esta manera se puede explicar la existencia de la doble negación en español, a partir de la representación en nuestra lengua de «informar de la naturaleza de positiva o negativa de los predicados antes de pronunciarlos» (p. 51). Es decir, el funcionamiento de la lengua responde a una *mecánica del significado*, que ha de ser el hilo conductor de la actuación pedagógica. Dicha actuación, encaminada a la descripción operativa de la gramática, debe ser capaz de mostrar el verdadero funcionamiento de la lengua a través de formas relacionadas constantemente con sus significados y generadoras de nuevas formas y significados. Todo esto ha de traducirse en una combinación de teoría y práctica —el cuarto concepto desarrollado en este capítulo— que lleva a demostrar que la *descontextualización relativa* (es decir, el trabajo con un contexto verosímil, pero más reducido que el utilizado en algunas propuestas comunicativas) obliga a establecer asociaciones unívocas y exclusivas entre forma y significado, y que son propias del *mentalés*<sup>7</sup>. Las imágenes son una herramienta fundamental para definir estos esquemas de representación metal, que pueden llegar a constituir un *patrón* de aplicación.

El capítulo tres, «Qué gramática aprender», constituye el grueso del volumen que estamos reseñando, en el que a los problemas gramaticales de toda la vida se proponen propuestas pedagógicas nuevas. Todos los temas gramaticales planteados en este capítulo constituyen el eje central de una gramática de ELE. El esquema de tratamiento de dichos temas es similar: se intentan desmotar los enfoques tradicionales e incluso

---

<sup>6</sup> Un ejemplo muy claro de este funcionamiento lo encontramos en español en las tres formas de expresión de futuro (presente, futuro, *ir a* + infinitivo) donde una explicación como formas sinónimas está ocultando que con el presente *se afirma* el hecho futuro (*voy mañana*), con el futuro *se predice* ese mismo hecho (*iré mañana*) y con la tercera forma *se planifica* (*voy a ir mañana*).

<sup>7</sup> El *mentalés* o lenguaje del pensamiento no es otra cosa que «esa lengua en la que parece que todos pensamos el mundo y codificamos la experiencia con independencia de cuál sea nuestra lengua física» (pág. 65).

comunicativos para intentar llegar a una explicación operativa, que dé cuenta de la realidad de la lengua, y que capacite al alumno para dominarla de una forma constructiva. Sintetizar todas y cada una de las propuestas resulta difícil en unas pocas líneas como son las de esta reseña, pero vamos a intentarlo, a sabiendas de que el lector necesitará acudir a la fuente original para clarificar lo expuesto aquí.

- *Presente perfecto e indefinido*. Frente a descripciones tradicionales, que inciden en factores de variación diatópica para justificar ciertos usos, y frente a otras descripciones, pretendidamente comunicativas, que centran la distinción de estas formas en el uso de los marcadores temporales, los autores abogan por determinar el significado general asociado a cada forma (*presente perfecto*: «la acción está concluida y el hablante la sitúa, discursivamente, dentro de su espacio inmediato»/ *indefinido*: «la acción está concluida»). A partir de aquí es el hablante el que decide el significado de su mensaje y, por tanto, quien tiene la capacidad de decidir la forma que escoge.
- *Indicativo/ subjuntivo*. Frente a la carencia de formas de subjuntivo en algunas lenguas, los autores defienden la existencia en todas las lenguas de los significados que estos dos modos expresan en español. Es este uno de los temas que mejor ejemplifica las denominadas «listas de usos» (centradas en regencias y valores, la mayoría de ellas) de la enseñanza tradicional, precisamente, por la aparente diversidad de los mismos que presenta. Para solventar los problemas de aprendizaje que plantean estos enfoques y, echando de nuevo mano de la idea de la existencia de valores básicos de todas las formas gramaticales, establecen los significados operativos del sistema modal español: el indicativo *declara el hecho*/ el subjuntivo *no declara el hecho*. La aplicación de esta concepción se realiza sobre varios contextos en los que viene funcionando la selección modal.
- *Ser y estar*. Este resulta, sin duda, uno de los temas que más ha sufrido el mencionado sistema pedagógico de las «listas de usos» y en los que más infructuoso resultado ha tenido. Para ello se propone la determinación de los valores operativos básicos (*ser* expresa lo que se da dentro de sujeto/ *estar* expresa lo que se considera realidad externa al sujeto) que, en un repaso de parte de las explicaciones tradicionales, vemos que funcionan en todos los usos analizados.
- *Oraciones condicionales*. Partiendo de una premisa general de la lingüística cognitiva que da prevalencia a la noción de espacio frente a la de tiempo, descartan toda taxonomía de corte tradicional que pueda estar asentada en esta última noción. Para ellos los significados básicos de las condicionales son dos: 1) la expresión de un acercamiento metafórico a la escena de referencia (aparición del indicativo); 2) un alejamiento de virtual de la escena (aparición

del subjuntivo). Con estos dos significados podemos dar cuenta de los numerosos usos que se emergen de las clasificaciones tradicionales<sup>8</sup>.

- *Imperfecto e indefinido*. Es otro de los casos donde las explicaciones de corte formalista ha recurrido clasificaciones interminables y nomenclaturas sorprendentes («imperfecto de juego de niños»). Está claro que son dos formas en las que el contraste resulta operativo, pero no exactamente el contraste de las formas, sino de sus significados dentro del sistema. Pero, ¿cuáles son estos valores? Según los autores, podríamos considerar que el imperfecto muestra la acción desde dentro, es decir, en pleno proceso; por otro lado, el indefinido muestra esa acción ya acabada, desde fuera: son, en definitiva, diferentes perspectivas<sup>9</sup>. De nuevo vuelven los autores a destacar en su caracterización de los valores básicos de estas formas el aspecto espacial frente al temporal, según los principios de la lingüística cognitiva.
- *Perífrasis verbales*. En este caso en particular se rechaza la idea extendida en la gramática tradicional de la pérdida de significado del verbo auxiliar. Para los autores lo que sucede es una transformación de dicho significado en otro metafórico (por ejemplo, *ir + infinitivo* tendría un significado metafórico de ‘acción por comenzar’).

3. Todas estas propuestas originales de acercamiento a significado gramatical y a su tratamiento didáctico en el aula de ELE van acompañadas de una serie de tareas (¿de concienciación, podríamos llamarlas?) para el lector que se pueden realizar *on-line*, a través de la página de la editorial Edinumen. Estas actividades están organizadas siguiendo los capítulos del libro, de manera que el lector pueda ir trabajando y reflexionando sobre las cuestiones planteadas en cada uno de esos capítulos. Las tareas *on-line* las podemos encontrar agrupadas en varios bloques:

- a) *Actividades*. Las tareas planteadas aquí sobre los dos primeros capítulos tienen un marcado carácter reflexivo. Las tareas del capítulo tres están divididas según los temas gramaticales que se tratan en él, y vienen a ser una suerte de actividades susceptibles de ser aplicadas también a los alumnos de ELE, para tomar conciencia de la perspectiva cognitiva del funcionamiento del español.
- b) *Test de comprensión*. Está compuesto por una batería de preguntas, en formato *scorm*, de reconocimiento de algunas de las ideas vertidas a lo largo del libro, de las cuales tenemos respuesta inmediata sobre el acierto o no de nuestra respuesta.
- c) *Preguntas de reflexión*. Tratan sobre muchos temas que han ido surgiendo en la lectura del libro (principios de la lingüística cognitiva, de la propuesta operativa

---

<sup>8</sup> Algunos de estos usos se pueden ver en Pastor Cesteros, S. (1995): «La perspectiva pragmática en la descripción gramatical», *Actas de ASELE VI*. [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/06/06\\_0280.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/06/06_0280.pdf)

<sup>9</sup> Una explicación muy próxima a la que aquí presentan los autores la podemos encontrar en Miquel, L. y Sans, N. (1994), «Gramática e interacción», *Las lenguas extranjeras en la Europa del Acta Única*, Barcelona, UAB.

de la gramática, del enfoque pedagógico, etc...) y que pretenden abrir un debate en un foro virtual al que podemos acceder desde allí mismo.

- d) *Bibliografía virtual*, selectiva y por capítulos, de lecturas fundamentales para la comprensión de los supuestos defendidos por los autores.

Está claro que en estas páginas se nos propone un reto: cambiar nuestro concepto de la gramática y nuestro enfoque metodológico en la enseñanza. También está claro que una cosa conlleva la otra, pero hemos de reconocer que esto no es siempre así. En muchas ocasiones nos hemos encontrado en la tesitura de tener que llevar a aula conceptos, ideas, incluso, formas de trabajar de los que estábamos profundamente convencidos y cuyo resultado nos ha dejado cierto mal sabor de boca. El acercamiento al significado de las formas gramaticales parece en la actualidad la manera más innovadora y acertada de llevar la reflexión sobre la forma a la comunicación lingüística. Resulta incuestionable el valor didáctico de las imágenes gramaticales en el aula: descripciones visuales del sistema operativo conceptual de la lengua, que ofrecen una visión integral de la lengua (dejando de lado las gramáticas puzzle, que presentan una visión distorsionada y, por lo tanto, inoperativa). Pero todavía existen numerosas reticencias en los docentes sobre los beneficios reales en el aula. Este libro pretende, sobre todo, disipar esas dudas, alimentar el espíritu de aventura de aquellos que no se han atrevido todavía a intentar inculcarles a sus alumnos que el subjuntivo es lógico, que con los tiempos de pasado se juega, que el *ser* y el *estar* se complementan, cambiando así de forma radical la forma de sentir la lengua por parte de los alumnos: no como algo que escapa a su comprensión, sino como algo que está completamente a su servicio; un abanico de posibilidades, que le hará sentir capaz, por fin, de alcanzar el dominio de la lengua.

MIGUEL ÁNGEL MORA SÁNCHEZ  
Universidad de Alicante

M<sup>a</sup>. L. Regueiro Rodríguez y D. Sáez Rivera: *El español académico. Guía práctica para la elaboración de textos académicos*. Madrid: Arco Libros, 2013.

En la línea del desarrollo que en los últimos años está experimentando el estudio del español académico, el libro que ahora presentamos ejemplifica a la perfección el interés que despierta en el ámbito universitario la descripción de los géneros académicos, acompañada de las pautas que pueden servir de orientación a quienes hayan de producir o comprender este tipo de textos, tanto orales como escritos. Ese es el objetivo de esta obra, tal como se especifica en su subtítulo. Y sus destinatarios, consecuentemente, son tanto estudiantes que se enfrentan a tales textos, como profesores que ven así recogidos, de manera clara y concisa en un solo volumen, los rasgos que caracterizan a cada género y las recomendaciones que pueden servir de guía para su elaboración.

Sus dos autores proceden de la Universidad Complutense de Madrid. M<sup>a</sup> Luisa Regueiro Rodríguez, por su parte, ha sido previamente profesora en otras dos