

TRATAMIENTO DE LA SINTAXIS EN EL AULA UNIVERSITARIA DE ELE: CUESTIONES TEÓRICAS Y METODOLÓGICAS

Ana Pano Alamán

DIPARTIMENTO DI LINGUE E LETTERATURE STRANIERE
ALMA MATER STUDIORUM – UNIVERSITÀ DI BOLOGNA

RESUMEN

En este artículo se tratan algunas cuestiones teóricas y metodológicas relacionadas con la didáctica de la lingüística, en particular de la sintaxis, en el marco de la enseñanza del español como lengua extranjera. Para dar respuesta a algunos de los problemas que presentan los métodos actuales presentamos un enfoque didáctico que ha sido aplicado en cursos universitarios de lengua y lingüística española para italofonos en el segundo año de la carrera de Lenguas modernas. Este enfoque se apoya en el tratamiento gradual de las dimensiones formal, funcional y semántica de los constituyentes del texto, por un lado, y en los aspectos pragmáticos del enunciado, por otro, por medio de la reflexión metalingüística y el análisis contrastivo entre LI y LE. El objetivo de este planteamiento es potenciar en el alumno la competencia gramatical y las destrezas comunicativas, a la vez que se refuerzan sus estrategias cognitivas.

PALABRAS CLAVE: sintaxis, gramática, lenguas afines, reflexión metalingüística, contraste

ABSTRACT

In this paper we discuss some theoretical and methodological issues about teaching linguistics, especially syntax, within a Spanish as foreign language course. In order to overcome some problems related to current teaching methods, we present a method which has been tested in different courses for Italian students in the second year, Degree in Modern languages. It relies on the interactional treatment of the formal, functional and semantic dimensions of text and the pragmatic dimension of discourse. It's goal is to develop the students' metalinguistic thinking and the contrastive analysis between their LI and the FL. Furthermore, it aims at improving their gramatical skills as well as their pragmatic competence and cognitive strategies.

KEY WORDS: syntax, grammar, related languages, metalinguistic thought, contrastive analysis

Fecha de recepción del artículo: 6 de mayo de 2011
Fecha de recepción de la versión revisada: 30 de enero de 2012
Fecha de aceptación: 17 de abril de 2012

Dirección de la autora:
Ana Pano Alamán
Dipartimento di Lingue e Letterature Straniere
Alma Mater Studiorum – Università di Bologna
Via Cartoleria, 5 I-40124
Bologna
ana.pano@unibo.it

INTRODUCCIÓN

Cuando en una clase de sintaxis española para estudiantes universitarios de español como lengua extranjera (ELE) se aborda la cuestión de las unidades gramaticales y su combinación en sintagmas, oraciones y textos, gramaticalmente correctos y pragmáticamente relevantes, es fundamental recurrir a la reflexión metalingüística y al análisis contrastivo. En este contexto, los alumnos adquieren conocimientos teóricos sobre la sintaxis, a la vez que asimilan y utilizan las estructuras de la lengua que están aprendiendo. Esto plantea un doble desafío al profesor de lingüística, puesto que la asimilación de conceptos teóricos complejos relacionados con el funcionamiento de las unidades gramaticales de la lengua española se combina con la adquisición de competencias lingüísticas y comunicativas en esa misma lengua. Si, además, los alumnos son itálofonos, es necesario considerar las afinidades estructurales que se dan entre su L1 y la LE que aprenden.

Ante estos retos, presentamos aquí algunas reflexiones sobre la didáctica de la sintaxis en el marco de un aula de ELE. Planteamos la conveniencia de promover el estudio sistemático y contrastivo de las unidades de la lengua a través de sus dimensiones formal, funcional y semántica, así como de los componentes del enunciado, por medio de su dimensión pragmática. Un enfoque didáctico de este tipo permite evidenciar las conexiones morfosintácticas y léxicas de los constituyentes de la oración así como las conexiones de sentido del enunciado que surge de esa oración, en la comunicación. El objetivo de este planteamiento es, en primer lugar, mejorar la competencia gramatical (sintáctica) del alumno por medio del análisis y la reflexión explícita acerca de las estructuras lingüísticas que se le presentan; en segundo lugar, reforzar sus competencias pragmática y comunicativa, mediante el análisis de esas mismas estructuras como enunciados relevantes en un contexto comunicativo, y a través del debate y la participación activa en el aula; en tercer lugar, potenciar el aprendizaje significativo aprovechando lo que ya conoce en su L1 y lo que sabe de la LE que aprende, mientras se enfrenta a nuevos aspectos de esa lengua.

La revisión de importantes cuestiones teóricas y metodológicas en el tratamiento de la sintaxis en un aula de ELE para universitarios itálofonos nos va a permitir identificar algunos problemas relacionados con la aplicación de planteamientos metodológicos vigentes y justificar la adopción de un enfoque interaccionista basado en la gramática cognitiva y pedagógica y en procedimientos

como la atención bifocalizada a la forma y función de las estructuras lingüísticas y el análisis contrastivo entre L1 y LE, para dar respuesta a esos problemas.

ORIENTACIONES METODOLÓGICAS: EXCLUSIÓN O DESEQUILIBRIO

Como señala Cascón Martín (2006: 9) las orientaciones metodológicas para el estudio gramatical son muchas y van desde la gramática tradicional hasta la pragmática lingüística, pasando por las distintas ramas del estructuralismo, el generativismo y la gramática funcional. Sin embargo, la enseñanza de la sintaxis, parte importante del análisis gramatical, se ha basado principalmente en los presupuestos de la sintaxis generativa y de la sintaxis funcionalista, así como en posteriores desarrollos de esas corrientes, a menudo presentadas de modo excluyente. En el primer caso, la sintaxis se ha considerado constituyente primitivo y fundamental del lenguaje natural. Su objetivo es el diseño de un dispositivo formal capaz de explicar la generación de las oraciones, unidades lingüísticas básicas, cuya descripción estructural se realiza generalmente por medio de corchetes o de diagramas arbóreos, que permiten identificar cada una de las categorías que constituyen la oración y reflejar la jerarquía de esos constituyentes.

La gramática funcional, en cambio, se apoya en un concepto de lenguaje como instrumento social que pone el acento en los usos de cada expresión lingüística en la interacción, es decir, en el distinto empleo de los signos lingüísticos, ya sean estas palabras, sintagmas u oraciones, en función del contexto comunicativo en el que se utilizan. Superando las nociones categoriales de precedentes enfoques, la gramática funcional se centra en las relaciones entre los distintos constituyentes de la lengua y en los niveles de estructuración (sintáctico y semántico) de categorías como el sintagma nominal o el adverbio; la expresión lingüística se construye a partir de un predicado constituido por una serie de argumentos donde se representa un estado de cosas, una situación.

Los modelos teóricos de la sintaxis funcional se alternan hoy, en los diferentes estudios, con un enfoque que ve la lengua y las reglas por las que se rige como un sistema de contextualización en el que un enunciado y el contexto en el que se produce constituyen su clave de interpretación. Cabe señalar también que, a partir de la semántica generativa y de las gramáticas funcionales, los modelos teóricos han tendido a interrelacionar la semántica y la sintaxis. De acuerdo con estos enfoques, la estructura básica de la oración no sería tanto una relación sintáctica

sujeto + predicado (o SN + SV), caracterizada por unas marcas formales, sino más bien una relación semántica entre el verbo y los argumentos que requiere. Según este modelo se considera al verbo “el elemento central de la oración, el encargado de ‘distribuir’ unos papeles. Así, ‘palidecer’ requiere un solo argumento (‘Alguien palidece’), el verbo ‘redactar’ requiere dos (‘Alguien redacta un escrito’) y ‘prometer’, tres (‘Alguien promete algo a alguien’)” (Zayas, 2004: 21).

A pesar de la indudable aportación de este modelo, no podemos evitar considerar los riesgos que tal planteamiento presenta para la didáctica de la sintaxis. En primer lugar, describir la estructura de la oración únicamente por medio del valor semántico del verbo puede confundir al estudiante, puesto que la función sintáctica de predicado verbal y el significado del verbo se ponen en un mismo nivel de análisis. Existe también el riesgo de encerrar el verbo en clasificaciones rígidas, basadas en la necesidad de llevar uno o más argumentos, cuando clasificar los verbos en transitivos e intransitivos, de acuerdo con definiciones y clasificaciones sintácticas tradicionales para las cuales los unos necesitan ser completados para tener sentido y los otros no, es ya complejo de por sí. En segundo lugar, al poner el predicado en el centro del análisis se deja de lado un buen número de enunciados que no llevan verbo pero que forman parte de nuestra comunicación diaria, como son las frases hechas, las interjecciones y las estructuras dialogadas, unidades de sentido completo. Una didáctica de la sintaxis que quiera dar cuenta de los usos comunicativos de las estructuras de la lengua que se estudia debería considerar este aspecto.

Señala Gutiérrez Ordóñez (1994) que al abordar la sintaxis, la gramática tradicional adopta en muchas ocasiones una perspectiva onomasiológica (del sentido a la forma). Por ejemplo, en el caso de las oraciones compuestas, esta recurre a denominaciones como *adversativa*, *concesiva* o *causal*, que apuntan al significado. La lingüística estructural, más atenta a las relaciones formales que se establecen entre los constituyentes, adopta en cambio una perspectiva semasiológica (de la forma al sentido).¹ Si nos trasladamos al plano de la didáctica de las lenguas extranjeras y de la sintaxis en ese marco debemos ofrecer una visión coherente de las relaciones entre significante y significado, que permita al estudiante separar las dos caras de la misma moneda y conocer tanto las formas como el

¹ Vid. Mesa Arroyo (2008) para un panorama de las gramáticas de español como lengua extranjera, clasificadas según el enfoque: sea semasiológico u onomasiológico.

sentido de las palabras que se agrupan en oraciones. Desde esta perspectiva, parece difícil establecer prioridades entre la posición onomasiológica y la semasiológica sin caer en explicaciones contradictorias o limitadas. En la enseñanza de lenguas se ha producido un desequilibrio entre una y otra orientación, así como entre los enfoques gramaticales y los modelos comunicativos, que se han ido imponiendo a los primeros en los últimos años. De acuerdo con Ortega Olivares (2001), la reducción del papel de la gramática en el ámbito de la enseñanza de lenguas, debido a una plasmación radical del enfoque comunicativo que defendía la conveniencia de no enseñar gramática, pues los recursos gramaticales se adquirirían de un modo “natural” en la comunicación, puso en evidencia dos cosas: una positiva, relacionada con la fluidez, comprensión y confianza que los aprendices alcanzaban en el uso de la lengua, y una negativa, que se refería a las carencias que esos mismos aprendices mostraban en lo gramatical y que se traducían “en numerosos errores en el uso de formas y funciones. Estos errores, además, tendían con frecuencia a hacerse permanentes e impedían, debido a ello, que los aprendices alcanzaran un grado de actuación comparable al de un hablante nativo” (Ortega, 2001: 74).

Los planteamientos del método denominado de Atención a la forma (Ellis, 1990; Doughty & Williams, 1998), aplicados en el marco de modelos comunicativos e interaccionistas parecen haber equilibrado esta situación, pues la atención al contenido de los textos y de los enunciados que los estudiantes producen e interpretan se combina con una atención igualmente relevante hacia los rasgos formales (fonéticos, gramaticales y léxicos) de esos mismos textos. Se postula en este caso la importancia de la atención a los aspectos formales de la lengua para que el alumno los perciba y los interiorice por medio de la conciencia lingüística (*linguistic awareness*), procedimiento relacionado con actividades de tipo inductivo y reflexivo que refuerzan en el estudiante sus intuiciones y conocimiento sobre la organización y el funcionamiento de la lengua y que favorecen su capacidad de análisis.

Hoy en día se tiende, pues, a una búsqueda de equilibrio entre forma y contenido y a una “visión integradora”, que tiene cuenta de la manera como las condiciones de uso de la lengua determinan la combinación de determinadas estructuras lingüísticas (Bernárdez, 1996: 402-405) y viceversa, de la manera como esas estructuras combinadas permiten al hablante que las utiliza comunicar en todo contexto.

El análisis de los programas de lengua y lingüística española de primero y segundo año de carrera en las facultades de Letras y de Lenguas extranjeras en Italia muestra que los cursos de gramática dedicados a estudiantes de niveles intermedios se centran sobre todo en el estudio de las clases de palabras, su función sintáctica, la impersonalidad, el paradigma verbal y la clasificación de los verbos, de las perífrasis y de los grupos sintácticos, limitados a la oración simple y la oración compuesta. También suelen utilizarse gramáticas a menudo contrastivas para italianos,² surgidas en estos últimos años para dar respuesta a una demanda creciente de enseñanza de la lengua española en los niveles escolar y universitario.

En este contexto los enfoques, los métodos de análisis y la terminología proliferan sin llegar a integrarse. En algunos casos, se sigue considerando la lengua como un sistema donde las palabras se clasifican en grandes familias con características análogas, sometidas a una serie de reglas de combinación. Sin embargo, limitarse a enumerar cada una de las palabras y sus características poniendo el acento en la mera descripción de la palabra y en la regla que gobierna su funcionamiento en la oración, obliga a enfrentarse a una serie de problemas. Como señala Matte Bon (1995), muchas de las palabras y estructuras posibles se construyen *ad hoc*, aplicando reglas morfosintácticas que son incompletas porque son solo aplicables a esas estructuras y no a contextos reales de comunicación. Por otro lado, la prioridad que se da a las funciones comunicativas en algunas propuestas obliga, por ejemplo, a reajustar el orden de presentación y explicación de las categorías gramaticales, sobre todo de adverbios, interjecciones, nexos y marcadores discursivos, que aparecen de forma repetida en las distintas unidades de manuales y gramáticas, de acuerdo con el valor gramatical-funcional que se les asigna o en función de los valores semánticos que tienen en cada contexto, sin ofrecer al mismo tiempo una reflexión gramatical sistemática en torno a ellos.

² Entre las más recientes destacamos: Barbero Bernal, J. C., F. Bermejo & F. San Vicente (2010). *Contrastiva. Grammatica della lingua spagnola*. Bologna: Corporativa Libreria Universitaria Editrice Bologna (CLUEB); Poletini, C. & J. Pérez Navarro (2009). *Las reglas del juego: gramática básica de español para italianos*. Bologna: Zanichelli; Fernández Loya, C., et alii. (2005). *Gramática práctica del español: con ejercicios*. Roma: Collana Libri Istruzione Tecnica Turistica (CLITT); Barbero Bernal, J. C. & F. San Vicente (2006). *Actual: gramática para comunicar en español*. Bologna: Corporativa Libreria Universitaria Editrice Bologna (CLUEB).

LENGUAS AFINES: IMPLICACIONES PARA LA ENSEÑANZA DE LA SINTAXIS

Cabe hacer una última consideración respecto a las cuestiones teóricas y metodológicas de la enseñanza de la sintaxis a estudiantes de ELE cuya L1, el italiano, es estructuralmente afín a la lengua española. Como apunta Calvi (2004), la percepción por parte del estudiante de ELE de la familiaridad entre español e italiano se debe a la casi perfecta equivalencia de los sistemas vocálicos, a las correspondencias estructurales y a la gran cantidad de coincidencias léxicas. Sin embargo, a medida que el alumno avanza en su estudio de la lengua, “surgen dificultades insospechadas: las afinidades conllevan a menudo divergencias sutiles [...] y, en el intento de aproximarse a la otra lengua, [el alumno] oscila entre la confianza y el desengaño, al toparse con las numerosas ambigüedades y equivalencias más o menos parciales” (Calvi, 2004: 1). Según esta autora, la interferencia entre ambas lenguas tiene dos vertientes: una positiva, cuando se produce un paralelismo entre los dos sistemas lingüísticos, y una negativa, que va más allá de la interferencia y que incide por ejemplo en la tendencia a evitar estructuras complejas o abusar de las más sencillas.

Como señalan otros estudios, cuando el aprendizaje de la LE avanza hacia niveles más profundos de análisis, en los que las explicaciones sintácticas se van haciendo cada vez más explícitas, la L1 ya no representa un punto de referencia seguro. En esta fase, la transferencia negativa se realiza no solo como interferencia sino como alejamiento de la L1, por lo que el descubrimiento de las divergencias modifica las estrategias que emplea el aprendiz. Para Galiñanes (2005), en esa fase, los alumnos desconfían un poco de los métodos comunicativos y prefieren producir frases o enunciados correctos desde un punto de vista formal, lo que los lleva a pedir una explicación constante de las reglas gramaticales, especie de *vademecum* “que los sacará del atolladero” pero que, sin embargo, crea un automatismo “debido a la generalización de la regla que, como erróneamente creen, sería válida en todos los contextos” (Galiñanes, 2005: 3).

El tratamiento de la sintaxis en la universidad italiana suele darse en el segundo año de carreras como la de Lenguas extranjeras. El estudiante de ELE no es un principiante y su conocimiento de la lengua se sitúa generalmente entre los niveles B1 y B2 del Marco común europeo de referencia para las lenguas. Sin embargo, ya ha entrado en esa fase en la que percibe más diferencias estructurales que semejanzas entre L1 y LE, y en la que predominan la distancia y la necesidad de conocer las reglas que gobiernan la lengua.

La combinación de todos estos factores en el marco del aprendizaje de la lengua española por parte de itálofonos obliga, por tanto, a adoptar un enfoque dinámico a través de la confrontación sistemática entre español e italiano y el desarrollo de estrategias de reflexión contrastiva (Calvi, 2004). Dicha reflexión se apoya en la presentación simultánea de estructuras y de actividades de tipo inductivo, acompañadas de comentarios del estudiante, así como en procedimientos comparativos guiados que permitan aportar correcciones y aclaraciones cuando sea necesario. En el desarrollo de estas actividades parece necesario tener en cuenta los casos “en los que se producen errores que teóricamente no tienen explicación, en contextos en los que las estructuras, las expresiones o la organización del discurso utilizadas normalmente son idénticas o casi idénticas en ambas lenguas” (Matte Bon, 2004: 16). Y ello por medio de la colaboración activa entre el docente, que intentará poner en relación las estructuras españolas con algunas estructuras del italiano, adoptando cierta cautela, y el alumno, que a través de sus análisis, permitirá identificar aquellos aspectos más difíciles sobre los que se puede insistir y proponer un mayor número de ejercicios y ejemplos.

ATENCIÓN BIFOCALIZADA, REFLEXIÓN METALINGÜÍSTICA Y CONTRASTE ENTRE L1 Y L2

Para lograr una interacción adecuada entre los distintos enfoques que acabamos de revisar es posible aplicar un método que presente los constituyentes de la lengua a través de sus dimensiones formal, funcional y semántica, en el plano lingüístico, y pragmática, en el plano comunicativo.

Cuando nos ocupamos de didáctica de la sintaxis es posible seguir utilizando una representación teórica de la lengua, pues resulta útil para dar cuenta de la estabilidad formal y relacional de las unidades lingüísticas básicas en estructuras como el sintagma o la oración. Sin embargo, es preciso enriquecer este cuadro con un enfoque pragmático de la lengua que presente esas mismas unidades a través de sus funciones en diferentes situaciones comunicativas. En este sentido, coincidimos con Gutiérrez Ordóñez (1994) cuando señala la importancia de combinar la orientación semasiológica del análisis, que va del signifiante al significado favoreciendo la interpretación del texto, con la orientación onomasiológica, desde la noción y función semánticas hasta la forma, favoreciendo la producción lingüística: “Toda gramática dedicada a la enseñanza de L2 ha de

ordenar su programación en ambas direcciones, porque así se facilitan al estudiante de L2 las rutas seguidas por las destrezas de producción y recepción de mensajes” (Gutiérrez Ordóñez, 1994: 15). De este modo es posible describir y explicar no solo los aspectos formales y normativos de la lengua, sino también aquellos aspectos comunicativos sujetos a variación en función del acto comunicativo.

Este enfoque interaccionista se sitúa en el marco de la Gramática cognitiva (Langacker, 1991), que postula una relación entre el significado de las palabras y su representación icónica y, sobre todo, de la Gramática pedagógica (Castañeda Castro, 2004), que consiste en facilitar la comprensión y el dominio de la lengua, tanto de su sistema como de sus distintos usos por parte de hablantes no nativos. Para ello, consideramos que toda forma (léxica, morfológica o sintáctica) está asociada a algún significado que, a su vez, adopta la condición de estructura conceptual. Reconocer la dimensión representacional básica de los signos lingüísticos permite otorgarles un valor simbólico fácil de asimilar, de aprehender y de integrar con otras formas de representación. Desde esta perspectiva es posible hacer hincapié en el hecho de que, en gran medida, “con los signos lingüísticos se expresan distinciones que tienen carácter de concepción, de perspectiva, de imagen que sirve para estructurar con formas alternativas una misma escena” (Castañeda Castro, 2004: 1). Dentro de este planteamiento didáctico parece fundamental apoyarse en el procedimiento de la atención bifocalizada y llevar a cabo actividades de reflexión metalingüística explícita.³ De acuerdo con esta perspectiva, el aprendizaje será tanto más eficaz cuanto más simultáneos sean los procesos analíticos (observación de las unidades lingüísticas) y los procesos sintéticos (uso efectivo de la lengua) que el alumno desarrolle, o cuanto más frecuente sea la alternancia entre ellos.

El enfoque que adoptemos deberá, por tanto:

1) Dar cuenta de la interacción en una misma estructura lingüística entre las dimensiones formal, funcional (entendida aquí como relación sintáctica entre unidades lingüísticas y no como función comunicativa) y semántica, propias de la lengua como sistema, y la dimensión pragmática, que se relaciona con la lengua en

³ A propósito de la utilidad de la reflexión lingüística sobre la perífrasis *ir a + infinitivo* en el aula de E/LE, Solís García (2007) llega a la conclusión de que cuanto mayor capacidad de reflexión metalingüística tenga el aprendiz acerca de la perífrasis y en diferentes contextos, mayor será su competencia en el uso.

uso. Para evitar desequilibrios, el tratamiento de estos niveles de análisis o dimensiones debe ser gradual y debe representar de forma explícita ese constante ir y venir entre las perspectivas semasiológica y onomasiológica apuntadas más arriba. Para ello será útil llevar a cabo numerosos análisis basados sobre todo en la descripción, la explicación y el debate conjunto entre docente y alumnos. En este sentido, el uso de esquemas y mapas conceptuales, que permiten visualizar conceptos y relaciones jerárquicas entre los mismos, puede resultar muy útil de cara a clasificar los conceptos tratados por niveles de abstracción, poniendo en evidencia las relaciones de supraordinación, coordinación y subordinación de estructuras, por ejemplo. La visualización de tales esquemas facilita el aprendizaje y el recuerdo de lo aprendido. El contenido del mapa estará formado por conceptos e ideas así como por descriptores o enlaces que facilitarán la identificación de las unidades y estructuras gramaticales clave en el texto y la descripción de su forma, función sintáctica, significado y contenido pragmático.

2) Guiar al estudiante en la identificación de los constituyentes de una estructura lingüística a través de esas dimensiones y favorecer en él la capacidad inductiva de análisis, así como la reflexión metalingüística. En función de las necesidades del alumno, se insistirá en una u otra con explicaciones y descripciones en las que es posible recurrir a su L1, en particular sobre cuestiones que atañen a construcción de enunciados gramaticalmente correctos. Por ejemplo, cuando no quede claro qué tipo de estructura es *sobre este asunto* en una oración como *El líder no comentó nada sobre este asunto*, es decir, si se trata de un sintagma nominal o preposicional, como aparece en algunos manuales, debido a una diferencia de tipo formal (forma); cuando no se entienda qué función sintáctica tiene una determinada estructura, como el sujeto en *Le gusta mucho ir al cine* (función sintáctica); o bien cuando acceda a oraciones que, como *Juan vio un hombre con un telescopio en una colina*, pueden ser ambiguas desde un punto de vista semántico. Por último, en el plano comunicativo cuando, por ejemplo, se deba afrontar la diferencia entre enunciados similares como *El diseñador **ha presentado** su colección* y *El diseñador **acaba de presentar** su colección*, en los que la elección de una forma verbal u otra, por parte del hablante, tiene implicaciones comunicativas distintas, de índole aspectual, en relación con la percepción del hablante respecto al proceso o a la acción.

3) Potenciar la comparación entre L1 y LE, poniendo de relieve las interferencias tanto de signo positivo como de signo negativo por medio de una reflexión

contrastiva guiada, que acompaña las actividades de análisis. Durante la explicación será fundamental insistir en los aspectos en los que la distancia o la percepción de la distancia entre las dos lenguas parece mayor. El aprendiente tenderá a relacionar la nueva información con sus conocimientos previos, dando lugar a un aprendizaje significativo (Ausubel, 1997). Aunque en las actividades propuestas se debe dar una atención constante a los errores, conviene que los alumnos conozcan también la existencia de la transferencia positiva entre ambas para que puedan sacar provecho de ella. De acuerdo con los planteamientos de la gramática pedagógica que adoptamos, resulta fundamental considerar el conocimiento implícito de la gramática que tienen en su L1 para reforzar los conocimientos sobre la organización y funcionamiento de la LE que adquieren.

En definitiva, cabe incidir en la variable cognitiva del alumno, es decir, en la memoria que recoge sus conocimientos lingüísticos previos sobre su L1 y sobre la LE que está aprendiendo y en los distintos procesos mentales que, como el análisis, la síntesis, la inducción o la deducción, favorecen el desarrollo de estrategias cognitivas y el aprendizaje centrado en el alumno.

PROPUESTA DE ACTIVIDAD DIDÁCTICA

Para ilustrar cuanto hemos dicho hasta ahora, proponemos una actividad guiada y secuenciada de análisis de un texto a través de las dimensiones de la lengua apuntadas. En un primer momento, el texto se abordará teniendo en cuenta la forma, la función sintáctica y el valor semántico de sus constituyentes lingüísticos desde la lengua como sistema. En un segundo momento, se analizará el mismo texto desde su dimensión pragmática, planteando aquí los conceptos de enunciado y de lengua en uso.

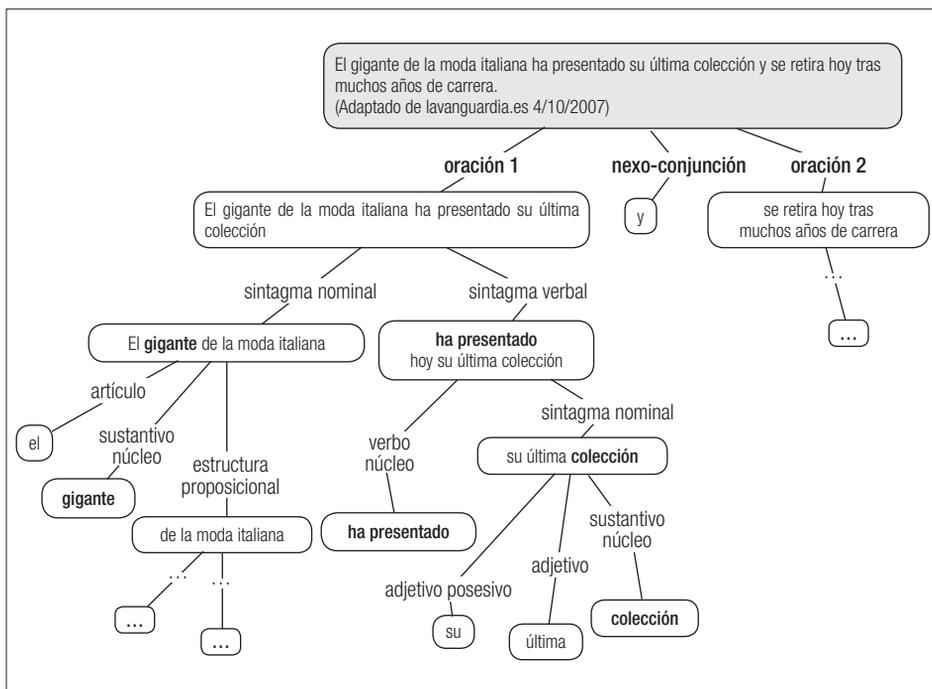
Se trata de un tipo de actividad que hemos llevado a cabo en distintos cursos de lingüística del español de segundo año de carrera en la Facultad de Lenguas extranjeras de la Universidad de Bolonia, con estudiantes de nivel B1 de lengua española. Se realiza en el aula y el propósito de la actividad es fundamentalmente ampliar contenidos gramaticales (conocimiento sintáctico) y desarrollar, al mismo tiempo, las destrezas comunicativas de los estudiantes (comprensión y producción oral y escrita), así como el conocimiento pragmático en ELE. El grado de dificultad de esta actividad dependerá del grado de complejidad lingüística y cognitiva que plantee la cuestión que se quiere tratar en el aula. La actividad está

dividida en dos secuencias: la primera dedicada a ofrecer una serie de explicaciones que permitirán orientar el análisis lingüístico de ese texto por medio de un debate y mediante la creación y visualización de esquemas conceptuales; la segunda, centrada en el análisis pragmático de ese texto y en la técnica de la lluvia de ideas, que favorece la creatividad de los aprendientes.

Tras una breve exposición sobre la cuestión sintáctica que se quiere tratar, por ejemplo, el concepto de sintagma, y después de describir la actividad que se plantea y el tipo de respuesta que se espera del alumno, se presenta un texto que se analizará en el aula por medio del debate y que se reorganizará después por medio de una lluvia de ideas. Para ello se les propone indagar los constituyentes de la oración desde las tres dimensiones apuntadas, yendo de forma gradual de las oraciones que lo componen a los sintagmas. Previamente se ha explicado el concepto de oración y de sintagma, dejando claras las diferencias entre ambos.

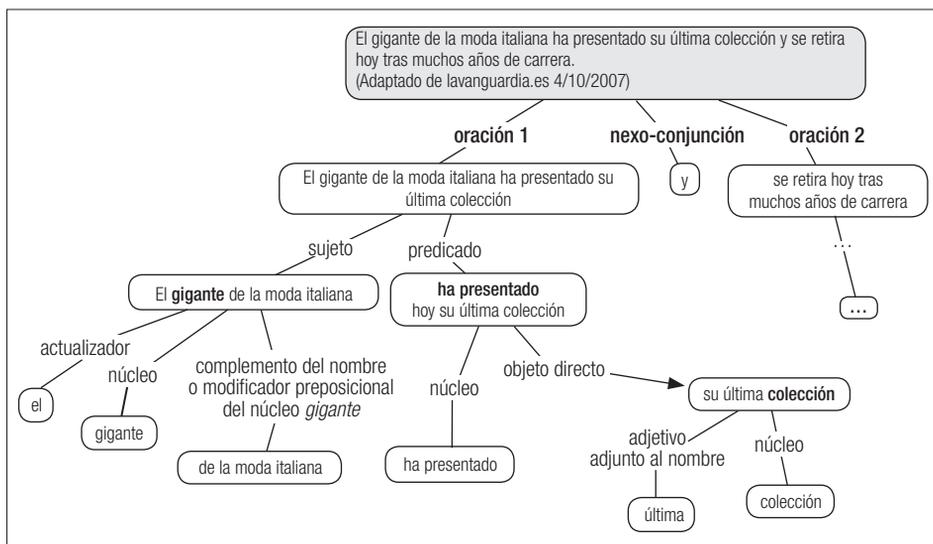
A partir, pues, de un texto auténtico aunque adaptado, correspondiente a la entrada de una noticia, se identifican en dos niveles diferenciados: 1) las oraciones que integran el texto como unidades sintácticas básicas de sentido completas; y 2) los sintagmas (nominal, verbal, adverbial) que aparecen en esas mismas oraciones, y sus constituyentes. En la Figura 1, presentamos un posible mapa realizado con el programa *Cmap Tools*, que los estudiantes van completando con la guía del profesor a partir de un intercambio de propuestas y de argumentaciones para justificar esas propuestas. A medida que los alumnos describen las estructuras y nombran las relaciones entre los constituyentes de esas estructuras, el profesor, quien dispone de un ordenador en el aula, escribe, señala con evidenciadores, mueve los elementos en una dirección u otra de acuerdo con las explicaciones y sugerencias de sus alumnos, de modo que estos pueden visualizar el proceso de ampliación de contenidos de ese mapa, en la pantalla donde se proyecta cualquier acción. Identificamos las estructuras ‘oración’ y ‘sintagma’ desde el punto de vista de su forma, poniendo en evidencia el tipo de sintagmas que contiene y los elementos lingüísticos que aparecen en ellos por medio de descriptores relativos a su categoría gramatical. Veamos un ejemplo posible de análisis de la primera oración en la siguiente figura.

Tras haber explicado que todo sintagma tiene un núcleo que corresponde a las categorías sustantivo, adjetivo, verbo y adverbio, y que determina si el sintagma es, respectivamente, nominal, adjetival, verbal y adverbial, será posible abrir el debate e invitar a los estudiantes a identificar, en la Oración 1, los distintos



sintagmas que contiene. Asimismo, se les anima a justificar, por ejemplo, por qué *El gigante de la moda italiana* es un sintagma nominal. En este caso, habrá que señalar que el núcleo, *gigante*, va acompañado de otra estructura (*de la moda italiana*) integrada en ese sintagma e introducida por una preposición (*de*), que incide de alguna manera sobre el núcleo *el gigante* (lo modifica, como se verá más tarde, en los niveles sintáctico y semántico). El profesor debe animar el intercambio o debate que se genera mientras los estudiantes identifican la naturaleza de los restantes sintagmas: verbal, adverbial y nominal. Una cuestión fundamental será determinar, en este caso, la relación jerárquica que se establece entre ellos. Para ello el profesor puede plantear dos alternativas: o los tres están en el mismo nivel o bien los dos últimos están situados por debajo del sintagma verbal. La necesidad de justificar la elección de una u otra alternativa favorece la reflexión y la competencia gramatical a la vez que fuerza a los estudiantes a utilizar la lengua con fines argumentativos. Permite, además, al profesor, pasar gradualmente a la dimensión funcional del texto.

En este segundo nivel de análisis se invita a los estudiantes a poner en relación las estructuras etiquetadas formalmente. Para que visualicen correctamente las relaciones jerárquicas entre los constituyentes de esa oración es posible retomar el mismo esquema y sustituir los descriptores o enlaces relacionados con el aspecto formal de las oraciones con nuevos descriptores relacionados con la función sintáctica de estas estructuras. El alumno separa la dimensión formal de la dimensión funcional visualizando la misma escena, lo cual permite potenciar el aprendizaje significativo en el alumno, que toma conciencia de sus conocimientos previos y organiza la nueva información relacionándola con la anterior, aunque en un plano distinto de análisis. El uso de colores o la colocación de los nodos y los enlaces de manera diferente puede resultar útil para organizar los datos.



Recordamos aquí que mientras la oración es sintácticamente independiente, pues es una estructura sin relaciones de dependencia con respecto a otras unidades lingüísticas, el sintagma está ligado a otro u otros sintagmas que desempeñan en la oración una función específica respecto a las estructuras con las que está ligado. Tal función pone en evidencia una serie de relaciones de naturaleza formal (concordancia de género y número), por un lado, y lógico-semántica, por otro.

Volviendo al ejemplo, habrá que insistir en la función sintáctica fundamental del sintagma verbal *ha presentado hoy su última colección* y en la naturaleza

específica de su núcleo, el verbo *presentar*. A partir de aquí, se puede promover el debate en torno a la noción compleja de predicado, que se presenta de distintos modos en función del tipo de verbo. Como apuntábamos, puede ser útil combinar la explicación de base semántica, refiriéndonos a los argumentos que el verbo requiere, recurriendo igualmente a clasificaciones y “etiquetas” tradicionales, en este caso: verbo predicativo transitivo *presentar*, ofreciendo en todo caso una descripción lo más amplia posible. A este propósito, cabe señalar que el aprendiente conoce generalmente de manera intuitiva cuál es la proposición principal, cuál es el núcleo del predicado, cuáles son los elementos que lo rigen, por tanto, como apunta Rodríguez Ponce: “si conoce inconscientemente categorías, reglas, dependencias, y las usa sin saber explicarlas [...] habría que aprovechar desde el principio este conocimiento innato y reforzarlo con explicaciones gramaticales expresas y adecuadas” (2004: 763).

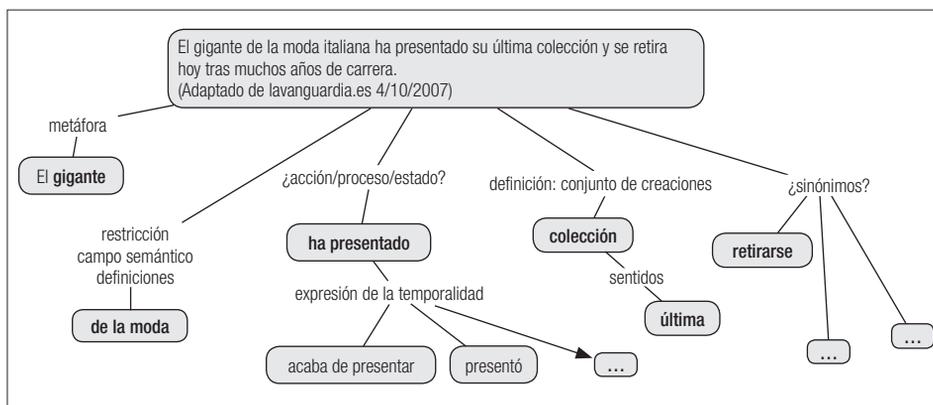
Por lo que se refiere al tercer nivel de análisis lingüístico, el semántico, proponemos a los estudiantes que atribuyan significados a los constituyentes de las oraciones y que argumenten sus propuestas en relación con las estructuras del texto, previamente analizadas en sus niveles formal y funcional. Este ejercicio lleva a los estudiantes a realizar una serie de operaciones cognitivas de atribución de significados a las unidades léxicas y gramaticales presentes en las estructuras que acaban de ver, por un lado, y de reconocimiento de las posibles relaciones semánticas entre esas mismas unidades. El docente recogerá sus propuestas en un tercer esquema conceptual, que puede reforzar en ellos la percepción de que entre sintaxis y semántica existe una estrecha relación. Una vez se hayan establecido esas relaciones, y para reforzar la competencia léxica de los estudiantes, se puede plantear también la búsqueda de sinónimos o de modos de expresión distintos para expresar, por ejemplo, la temporalidad.

En el caso de la primera oración y con el objeto de animar el debate, es posible plantear las siguientes cuestiones de carácter semántico: 1) *El gigante de la moda italiana*, agente del predicado oracional, se refiere al diseñador en cuestión por medio de una metáfora. En este caso, se anima a los estudiantes a explicar o describir cómo funciona en ese contexto lingüístico el concepto de *gigante* en relación con el hecho de que se trata de alguien importante, famoso, enormemente influyente en el campo de la moda, que aquí no se entiende estrictamente como “Uso, modo o costumbre que está en boga durante algún tiempo, o en determinado país, con especialidad en los trajes, telas y adornos, principalmente los recién

introducidos” (DRAE), sino como *sector económico* relacionado con “trajes, telas y adornos”. La estructura sintáctica *de la moda italiana* aporta información suplementaria en esa misma dirección y esto nos permite ampliar los datos sobre ese *gigante*, sin los cuales no sabríamos exactamente de quién se habla a menos que recurriéramos al cotexto, es decir, a las oraciones que preceden o siguen a este fragmento en la noticia;

2) en *ha presentado hoy su última colección* el verbo *presentar* está en pretérito perfecto, lo cual nos remite a una acción reciente. Requiere, además, un objeto directo para tener sentido completo, función que desempeña, como hemos visto, *su última colección*. Puesto que se trata de un diseñador, restringimos el significado de *colección* a “Conjunto de las creaciones que presenta un diseñador de moda para una temporada” (DRAE), circunscribiéndolo al campo de la moda. El hecho de que sea la *última*, adjetivo que incide semánticamente en el término precedente *colección*, permite deducir que el sujeto de quien se está hablando no presentará más colecciones. Lo confirma el verbo *se retira*, que aparece en el cotexto inmediato, en la oración siguiente. Llegados a este punto podemos plantear a los estudiantes un ejercicio de sustitución de ese verbo por otros que puedan expresar lo mismo como: *se jubila*, *abandona*, *se marcha*, entre otros. Esto consiente ampliar las posibilidades expresivas del texto y ensanchar los conocimientos léxicos de los aprendientes.

La siguiente figura recoge estas posibilidades de reflexión acerca de la metáfora, de restricción de un significado, de búsqueda de términos para expresar la temporalidad de la acción o de sinónimos para otro verbo.



También puede ser útil aquí plantear, por ejemplo, el análisis contrastivo entre el verbo *retirarse* de la LE y el verbo *ritirarsi* de la L1 de los estudiantes. No es difícil en este caso que el estudiante perciba un problema de falsos amigos. Debido a una tendencia del alumno a distanciarse de la L1 para evitar errores, la forma semejante de ambos verbos puede llevarle a pensar que el significado sea distinto o que el verbo español vehicule significados que el italiano no prevé. El análisis comparativo y la reflexión sobre los usos de ese verbo en ambas lenguas puede favorecer la autoconfianza del estudiante y mejorar su competencia lingüística (léxica).

Una vez analizados los sintagmas y las oraciones en que se integran desde una perspectiva estrictamente lingüística, la segunda secuencia de esta actividad prevé que los alumnos afronten las mismas estructuras sintácticas del ejemplo desde la pragmática. Es importante dejar claro al estudiante que ahora nos movemos en una dimensión comunicativa que tiene en cuenta las estructuras de la lengua en uso. Por otro lado, será útil señalar que estas oraciones, unidades sintácticas básicas, están relacionadas discursivamente formando un texto, entendido como enunciado escrito. A partir de aquí se produce un salto desde la lingüística oracional a la lingüística del texto, teniendo en cuenta cuestiones como la coherencia, de naturaleza semántica, y la cohesión, de naturaleza formal (Gutiérrez Ordóñez, 1994: 16).

Explicamos los conceptos de enunciado, de intención comunicativa por parte de un locutor que se dirige a su interlocutor, de sentido de las estructuras sintácticas que hasta ese momento se han analizado desde la lengua como sistema (formal, funcional, semántica), sin tener en cuenta el contexto comunicativo. Planteamos un ejercicio de análisis de las circunstancias que facilitan la interpretación del texto. En este caso, los alumnos deben describir el contexto comunicativo, el interlocutor de ese texto, los posibles fines del periodista que informa de un hecho determinado seleccionando un conjunto de expresiones, de entre muchas posibles, para que el lector infiera lo más relevante. Tras explicar que distintas formas lingüísticas pueden dar lugar a enunciados de sentido similar en función de las condiciones de emisión y de recepción de ese enunciado, proponemos a los estudiantes reorganizar y reproducir con estructuras sintácticas distintas el mismo sentido o muy similar, en función de registros distintos (formal o informal) o según si el enunciado sea escrito u oral, por ejemplo. Para ello utilizamos la técnica de la lluvia de ideas. Los estudiantes proponen libremente enunciados como *El diseñador italiano presenta su colección y se marcha después de muchos años de actividad*, *El diseñador abandona las pasarelas* o *Valentino se retira*. Después, se

analiza cada propuesta para ver qué funciona y qué falla desde un punto de vista comunicativo y gramatical (sintáctico), de modo que se vuelve del enunciado a la oración. El objetivo de este ejercicio es relacionar determinados actos de discurso con un cierto número de estructuras sintácticas posibles dentro de un contexto discursivo específico, como es la entrada de una noticia.

El debate guiado y la lluvia de ideas permiten que los estudiantes pongan en práctica el uso de la lengua y, por tanto, los recursos y saberes propios de la competencia comunicativa, además del conocimiento estructural, en el proceso de aprendizaje y de uso del español como lengua extranjera.

En los últimos tres años, la evaluación de los conocimientos lingüísticos y comunicativos del estudiante por medio de un examen oral que prevé el análisis sintáctico de una oración por escrito ha permitido constatar que la aplicación de este enfoque interaccionista de atención bifocalizada, que persigue desarrollar la reflexión metalingüística y el análisis contrastivo en L1 y LE, es eficaz. Se aumenta la motivación del estudiante, en particular hacia el aprendizaje de la gramática, mejora su expresión oral y escrita, y refuerza sus capacidades de aprendizaje, en específico, de análisis y síntesis. Dicho esto, es necesario recoger más datos y seguir investigando sobre la eficacia de este enfoque y sus resultados positivos en el alumno de ELE.

CONSIDERACIONES AL MARGEN

En primer lugar, cabe decir que los esquemas conceptuales renuevan los tradicionales diagramas horizontales o arbóreos y permiten al alumno visualizar esquemáticamente lo que se acaba de exponer, complementando el discurso del docente y estimulando el debate que es necesario generar en clase. El mapa permite al profesor esquematizar las explicaciones y recoger las propuestas de los estudiantes, poniendo en evidencia lo más relevante. El alumno identifica progresivamente cada uno de los niveles de análisis propuestos y reconoce los niveles de jerarquía que se dan entre las estructuras del texto, de tal forma que puede visualizar una misma escena desde distintas angulaciones y adquirir los conceptos teóricos a partir de una observación poliédrica de los ejemplos.

En segundo lugar, los textos para analizar tienen que ser auténticos y recientes, y servir de modelo discursivo y de estímulo para entrar en contacto con enunciados de uso frecuente en la lengua, evitando los ejemplos forzados, a menudo artificio-

sos, de muchos manuales. Aunque el conjunto de textos seleccionados no puede pretender ser demasiado extenso y menos todavía exhaustivo en el arco de un curso, debe ofrecer a los aprendientes la suficiente variedad de tipologías textuales para que se familiaricen con diferentes tipos de estructuras y con diversos mecanismos sintácticos de producción de sentido.

Por último, en la presentación de las unidades y las estructuras se debe tener en cuenta otro aspecto muchas veces descuidado por estudios, manuales y gramáticas: el que se refiere a la terminología utilizada para exponer las cuestiones de sintaxis al estudiante. Por ejemplo, como apunta Lozano González, la explicación de las construcciones con *se* siempre ha sido complicada para docentes y estudiosos de la lengua, en parte porque las gramáticas no siempre han aportado “clasificaciones exactas y claras” (2005: 2). A esto debemos añadir que la terminología y el metalenguaje utilizado son todo menos uniformes y varían de acuerdo con las teorías lingüísticas, las corrientes o las escuelas. Baste recordar, en este sentido, las distintas denominaciones de uno de los valores de *se*: dativo ético, de interés, emotivo o enfático, o el de las oraciones adjetivas o de relativo, pues “la *variatio* en su misma denominación obedece a diferentes criterios clasificatorios que confunden funciones y categorías, y los propios aprendices harán preguntas sobre esta variedad de términos que encontrarán a cada paso en métodos y gramáticas” (Rodríguez Ponce, 2004: 764). Sin una adecuada aclaración terminológica en el aula, el alumno puede creer erróneamente que las etiquetas utilizadas son verdades absolutas. Cuando consultan otra gramática o manual o asisten a una clase con otro profesor descubren que no siempre es así. De ahí la necesidad de dejar claro durante las explicaciones que, en el estudio sintáctico de la lengua y en los análisis gramaticales en general, las distinciones terminológicas, por ejemplo, entre oraciones de relativo explicativas y especificativas, son “en esencia una distinción de tipo lógico” (Rodríguez Ponce, 2004: 765), y que muchas denominaciones son fruto de determinados enfoques teóricos y metodológicos, así como de etiquetas cómodas que permiten generalizar las explicaciones.

A MODO DE CONCLUSIÓN

En este artículo hemos subrayado la necesidad de equilibrar el análisis gramatical tradicional y los enfoques funcional y comunicativo, por medio de la interacción entre forma y contenido, la reflexión metalingüística explícita y el contraste entre

L1 y LE. El objetivo es doble: por un lado, plantear la sintaxis como una continua negociación del significado a través de las formas y viceversa, de las formas mediante el significado; por otro lado, inculcar en el alumno el hecho de que la lengua puede estudiarse desde una dimensión idealizada de la lengua como sistema y desde una dimensión anclada en la realidad de la lengua en uso. De este modo, el estudiante universitario italiano de ELE establece diferencias entre lo que aprende en un nivel lingüístico-gramatical y en un nivel comunicativo-pragmático, pero sin renunciar a la interacción entre lo que debe conocer en un plano gramatical de la lengua y lo que debe saber en un plano pragmático, cuando utiliza esa lengua.

Las descripciones y explicaciones del profesor que se integran en el aula con el debate y la lluvia de ideas son adecuadas a medida que se avanza en el análisis de las estructuras, puesto que permiten animar la reflexión del alumno, que retoma lo que ya ha visto mientras amplía sus conocimientos teóricos y establece las semejanzas y diferencias entre las estructuras sintácticas que ya posee en su L1 y las de la LE.

No se trata de proponer nuevos modelos de descripción de la lengua ni un metalenguaje diferente. Lo que planteamos aquí es la adopción de un enfoque que permita la interacción entre orientaciones metodológicas que se presentan a menudo de modo excluyente. Un enfoque interaccionista que pretende mejorar las competencias lingüísticas y comunicativas, sintáctica y pragmática, del estudiante de ELE por medio de actividades de carácter inductivo y participativo, que favorecen además la reflexión metalingüística y el aprendizaje significativo.

BIBLIOGRAFÍA

- AUSUBEL, D. P. (1997). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- BERNÁRDEZ, E. (1996). La lingüística y la gramática en relación con la enseñanza de la lengua y la literatura. *Teoría/Crítica*, 3: 397-407.
- CALVI, M. V. (2004). Aprendizaje de lenguas afines: español e italiano. *redELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*, 1: 23. [Versión electrónica. Consulta: 25 de febrero 2011 en http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_01/2004_redELE_1_02Calvi.pdf?documentId=0901e72b80e06a6d].
- CASCÓN MARTÍN, E. (2006). *Sintaxis. Teoría y práctica del análisis oracional*. Madrid: Edinumen.
- CASTAÑEDA CASTRO, A. (2004). Potencial pedagógico de la gramática cognitiva. Pautas para la elaboración de una gramática pedagógica de español/LE. *redELE: Revista Electrónica de*

- Didáctica ELE*, 0. [Versión electrónica. Consulta: 25 de febrero 2011 en http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_00/2004_redELE_0_06Castaneda.pdf?documentId=0901e72b80e0c73e].
- DOUGHTY, C. & J. WILLIAMS (eds.). (1998). *Focus on form in classroom. Second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ELLIS, R. (1990). *Instructed second language acquisition*. Oxford: Basil Blackwell.
- GALIÑANES GALLÉN, M. (2005). Propio/Propio. El análisis contrastivo en la clase de español. *redELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*, 3. [Versión electrónica. Consulta: 1 de marzo de 2011 en http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2005_03/2005_redELE_3_09Galinanes.pdf?documentId=0901e72b80e06610].
- GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ, S. (1994). Sintaxis y enseñanza del español como lengua extranjera. En S. Montesa Peydró & P. Gomis Blanco (eds.). *Actas V de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera* (pp. 5-32). Málaga.
- LANGACKER, R. W. (1991). *Concept, image, and symbol: The cognitive basis of grammar*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
- LOZANO GONZÁLEZ, L. (2005). Los diferentes tipos de 'se' en ELE. *redELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*, 3. [Versión electrónica. Consulta: 25 de febrero 2011 en http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2005_03/2005_redELE_3_13LozanoGlez.pdf?documentId=0901e72b80e0664d].
- MATTE BON, F. (1995). *Gramática comunicativa del español*. Madrid: Edelsa.
- (2004). Análisis de la lengua y enseñanza del español en Italia. *redELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*, 0. [Versión electrónica. Consulta: 25 de febrero 2011 en http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_00/2004_redELE_0_21Matte.pdf?documentId=0901e72b80e0c9e7].
- MESA ARROYO, M. P. (2008). Un acercamiento a las gramáticas de español como lengua extranjera. *redELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*, 12. [Versión electrónica. Consulta: 1 de marzo de 2011 en http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2008_12/2008_redELE_12_05Mesa.pdf?documentId=0901e72b80e14e4].
- ORTEGA OLIVARES, J. (2001). Gramática y atención a la forma en el aula de E/LE. *Cervantes. Revista del Instituto Cervantes en Italia*, 1: 73-87.
- RODRÍGUEZ PONCE, M. I. (2004). Aspectos del tratamiento de la sintaxis en la enseñanza del español como lengua extranjera. En M. A. Castillo Carballo, et alii. (eds.). *Actas xv de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera* (pp. 762-768). Sevilla.
- SOLÍS GARCÍA, I. (2007). Tipos de reflexión metalingüística y competencia gramatical en E/LE: estudio práctico sobre la perífrasis IRA + infinitivo. *redELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*, 11.

[Versión electrónica. Consulta: 25 de febrero 2011 en http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2007_11/2007_redELE_11_09Solis.pdf?documentId=0901e72b80df3341].

TORRENS, M. J. (1997). Actividades para la enseñanza de aspectos gramaticales de especial complejidad (el modo en las completivas). En F. Moreno Fernández, *et alii.* (eds.), *Actas VIII de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera* (pp. 803-810). Alcalá de Henares.

ZAYAS, F. (2004). Hacia una gramática pedagógica. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 37 (10): 16-35.