

La gramática pedagógica: una propuesta didáctica

Juan Carlos Moyano López

This paper offers a consideration of what “teaching grammar in the classroom” involves for both teachers and students. Students tend to accept that grammar is a fundamental part of the process of learning a foreign language, but most of them consider it something arduous and boring. In this paper I give some ideas about how the use of pedagogical grammar can be a stimulating way to learn Spanish. Finally, I develop an approach based on principles of pedagogical grammar through which to teach conditional sentences.

Key words: gramática pedagógica, ele, motivación, comunicación, condicionales

1. Introducción

“Bumpo, bumpo, bumpo”, o lo que es lo mismo, pero esta vez en español, gramática, gramática, gramática. Pregúntenles a sus alumnos qué les sugiere esta palabra. Algunos dirán que es algo fundamental, imprescindible, básico para aprender una segunda lengua. Otros dirán que es algo difícil, muy difícil quizás, y generalmente aburrido, por lo que hay que pasar para conseguir unos créditos que me permitirán graduarme y dedicarme a mejores menesteres. Muchos pondrán cara de no entender nada, cara de miedo, de pánico quizás, al escuchar la palabra, pero no dirán nada. Y es que no sabrían por dónde empezar, cómo explicar lo difícil que es asimilar tantos y tan

variados contenidos gramaticales en menos de 30 semanas al año.

El presente artículo pretende ser una reflexión sobre la enseñanza de la gramática en el ámbito universitario japonés, por lo que muchas de las opiniones que se encuentran aquí son más consecuencia de mi experiencia como profesor y de las charlas tenidas sobre este tema con otros profesores, que de un estudio científico basado en datos y estadísticas. Hablaremos de la gramática pedagógica y presentaremos una propuesta didáctica para trabajar con las oraciones condicionales hipotéticas referidas al presente o al futuro. Seguiremos un modelo de secuenciación que consiste en crear la necesidad y aprovechar las necesidades de nuestros alumnos. Para ello nos serviremos de fotografías, canciones y poemas, elementos que introducen sin lugar a dudas un componente lúdico que hará más “masticable” la muchas veces “temida” clase de gramática.

2. La enseñanza de español en las universidades japonesas

A grandes rasgos se podría decir que existen dos tipos de centros universitarios donde se enseña español. Por un lado están las universidades que tienen departamento de español, en las que los alumnos tienen alrededor de seis clases de una hora y media a la semana, unas 9 horas en total, dentro del plan de estudios de lengua española¹. Por otro lado están las universidades en las que se enseña español como lengua extranjera, en las que lo normal es que los alumnos tengan dos clases de una hora y media a la semana, una con un profesor japonés y la otra con un profesor nativo, durante los dos primeros años de carrera.²

Un ejemplo de universidad con departamento de español es la universidad de Kanagawa. En el siguiente cuadro podemos ver las materias que se estudian durante los cuatro años de carrera³ en el nuevo plan de estudios para el curso 2009-2010:

Todas las asignaturas del programa son semestrales. En negrita están señaladas las asignaturas que son impartidas por profesores

	1er año (2 semestres)	2º año (2 semestres)	3er año (2 semestres)	4º año (2 semestres)
Programa Obligatorio (30 créditos)	Comunicación 1-A	Comunicación 2-A	Comunicación 3-A	Comunicación 4-A
	Comunicación 1-B	Comunicación 2-B	Composición 3-B	Lectura 4-B
	Gramática 1-C	Gramática 2-C	Lectura 3-C	
	Gramática 1-D	Gramática 2-D		
	Gramática 1-E	Composición 2-E		
Optativas (8 créditos)	Laboratorio 1-F	- Lectura 2-F - Tokushu 1	- Composición 3-D - Lectura 3-E -Lectura 3-F - Tokushu 2	- Tokushu 3

nativos, los cuales, como se ve en el cuadro, se encargan principalmente de las clases de comunicación o conversación, mientras que los profesores japoneses se encargan de las clases de gramática y lectura. Existe además otro bloque de asignaturas que no corresponde específicamente a la lengua y que se centra en contenidos de tipo cultural. “Dentro de este segundo bloque también hay algunas asignaturas impartidas por profesores nativos: los seminarios de los profesores titulares; una asignatura de introducción a la cultura española; y una asignatura de español para los negocios. De este bloque los alumnos deben sacar 28 créditos”⁴.

En las asignaturas de gramática del primer curso se usa el libro de texto *Hacia el mundo hispánico -Introducción a la gramática española-*, elaborado por los profesores del Departamento de Estudios Hispánicos de la Universidad de Kanagawa. Este libro está dividido en 25 lecciones que incluyen desde los primeros contactos con el español, el alfabeto la pronunciación, la acentuación, hasta los tiempos del modo subjuntivo, un total de 123 páginas⁵. Cada lección

tiene entre cuatro y cinco páginas y consta de una explicación gramatical, unos diálogos breves que sirven como muestras de lengua de los contenidos gramaticales explicados en la lección, de unos breves ejercicios de corte estructural (se incluyen también ejercicios de traducción directa) y de un cuadro con el vocabulario más importante de cada lección en español y en japonés.

Los libros de texto usados en la clase de gramática de otras universidades con departamento de español son bastante similares. Por poner otro ejemplo, el material usado en las clases de gramática del primer año en la Universidad de Estudios Extranjeros de Tokio tiene un total de 149 páginas y está dividido en 49 lecciones a través de las cuales se hace un repaso bastante general del sistema gramatical de la lengua española. Cada lección cuenta también con dos o tres ejercicios breves para practicar la conjugación, rellenar huecos o practicar la traducción.

La gran mayoría de libros de texto usados en las clases de gramática española de las universidades en las que el español se enseña como lengua extranjera son bastante parecidos entre sí. Todos estos manuales, pensados en su mayoría para un primer curso de universidad, han sido publicados en Japón por profesores japoneses, con la colaboración a veces de profesores nativos. Los contenidos gramaticales suelen abarcar desde los primeros contactos con el español, alfabeto, pronunciación, acentuación, etc. hasta los tiempos del futuro de indicativo o en algunos casos incluso hasta el presente de subjuntivo. Estos manuales son normalmente muy breves, suelen tener en torno a las 80 páginas, por lo que los contenidos gramaticales suelen venir explicados de manera sucinta, con pocos ejemplos y con actividades de corte estructural cuya función más que la práctica de los contenidos explicados parece ser la de evaluar si los alumnos los han asimilado o no. Como señala Escandón (2007: 83-84):

“Se advierte que los métodos publicados por japoneses en Japón, salvo algunas excepciones, se organizan en general en torno a la

exposición del sistema lingüístico, con lo cual se emplean profusamente los conceptos gramaticales del español en japonés ... La articulación gramatical de la obra hace que en tan solo unos pocos fragmentos los estudiantes estén expuestos a campos semánticos muy variados japonés, español; blanca, negras; grande, pequeños; amable; importante; cansado, enferma cuya exposición continua solo se puede hacer usando el japonés o consultando asiduamente un diccionario bilingüe, pero tal profusión, al mismo tiempo, no asegura la exhaustividad léxica con objetivos comunicativos ... Las actividades son de marcado corte estructural y cumplen la función de examinar el aprendizaje de la norma gramatical previamente demostrada ... Predomina la práctica individual y es muy poco frecuente que se incluyan prácticas en pareja o grupos”.

La mayoría de estos manuales siguen el método gramática-traducción, uno de los métodos más usados en la enseñanza de lenguas en Japón. Nos dice Ueda (2004: 1) que:

“Lo más normal en la época en la que los estudiantes japoneses aprendíamos lenguas en la Universidad era seguir el método de Gramática y Traducción. En la actualidad, sin embargo, según los informes presentados en reuniones de estudio de didáctica, así como monografías y artículos publicados en revistas, la tendencia ha cambiado en varias direcciones”.

Aunque es verdad que cada vez son más las clases de español y los docentes que siguen otros enfoques o métodos en la enseñanza de español, las clases de gramática y los manuales elaborados para este tipo de clases, siguen usando los principios fundamentales y las actividades propias del método gramática-traducción:

1. Columnas de vocabulario con su correspondiente traducción.
2. Un texto o diálogo más o menos extenso en la lengua

meta.

3. Una selección de reglas de gramática que constituye el núcleo de la lección. Las reglas, explicadas normalmente por el profesor en la lengua materna del aprendiz, suelen ser numerosas y aparecen con todas sus excepciones.
4. Una batería de ejercicios, generalmente con el formato de completar huecos o de realizar sustituciones de unos elementos por otros.
5. Una serie de frases para practicar la traducción directa e inversa.

En el método gramática - traducción la función del profesor consiste en explicar, en la lengua materna de los aprendices y en términos gramaticales, los contenidos de la lección y a corregir los errores de los alumnos en los ejercicios y traducciones. El alumno tiene que memorizar el vocabulario, preparar la traducción, estudiar la gramática con sus reglas y excepciones y hacer los ejercicios correspondientes. Con este método, el alumno no recibe input en la lengua extranjera que busca aprender. Nakai señala que:

“Ya hace mucho que la gramática es censurada duramente por parte de muchos profesores tanto japoneses como hispanohablantes. Con todo, cabe decir que en Japón sigue prevaleciendo el tradicional método gramática-traducción. Sin embargo, tenemos que reconocer que en realidad este método no funciona”.

Son muchos los profesores, principalmente japoneses, que están a favor de una enseñanza intensiva de la gramática de forma que los alumnos, al final del primer curso, puedan hacerse una idea general del sistema lingüístico del español. Por otro lado son cada vez más los profesores, tanto japoneses como nativos, que abogan por una enseñanza de la gramática más pausada, con menos contenidos gramaticales y con actividades más comunicativas. Quizás lo ideal sería que hubiera una mayor coordinación entre la clase de gramática

que enseña normalmente el profesor japonés y la clase de conversación del profesor nativo, de manera que se pudieran practicar a través de actividades más comunicativas los contenidos gramaticales estudiados en la clase de gramática. Para ello sería necesario un manual pensado para compartir entre un profesor japonés y uno nativo. Poco a poco empiezan a aparecer en el mercado editorial japonés manuales de este tipo. Un ejemplo es *Entre amigos*⁶, de la editorial Asahi, en cuya presentación podemos leer lo siguiente:

“Los autores de Entre amigos durante varios años hemos estado buscando un libro de texto que nos ayude a solucionar los problemas que surgen en las clases de español en la universidad cuando son compartidas entre un profesor japonés, que enseña la gramática, y uno nativo encargado de la práctica oral. Los objetivos de las dos clases: adquirir una base sólida de la gramática y eficacia en la competencia comunicativa, respectivamente, a menudo están en conflicto y las clases terminan siendo totalmente independientes la una de la otra. Con Entre amigos intentamos cubrir este hueco existente en el mercado japonés de libros de texto para clases de español en la universidad.

Nuestro deseo es que Entre amigos sea usado en los dos tipos de clases y para ello lo hemos diseñado de forma que se parezca a los libros de texto publicados en España, preferidos por los profesores nativos, pero también con las características necesarias para cubrir los requisitos de las clases de gramática para estudiantes japoneses. Por esta razón hemos procurado que las unidades mantengan la máxima coherencia entre los aspectos puramente gramaticales y las actividades comunicativas. El objetivo es que los estudiantes pasen de la clase impartida por el profesor japonés a la clase de práctica de forma natural y progresiva, manteniendo una armonía ausente en los libros que hemos usado hasta ahora”.

Este libro está compuesto por quince unidades. Las doce primeras unidades están pensadas para cubrir un curso de un año de dos clases semanales y cubren el presente de indicativo y el pretérito indefinido, junto con puntos gramaticales básicos. Los demás tiempos verbales del indicativo, una introducción al imperativo y a las formas no personales han sido incluidos, de forma suplementaria, en las unidades 13, 14 y 15.⁷

Hasta aquí hemos expuesto de manera muy general cómo es la enseñanza de español en las universidades japonesas. Son todavía mayoría las clases en las que no existe una coordinación entre el profesor japonés y el profesor nativo y en muchos casos ninguno de ellos sabe qué es exactamente lo que está haciendo el otro en sus clases, qué libro de texto está usando o qué puntos gramaticales ya han sido explicados. Por lo general el profesor japonés suele avanzar muy rápido en cuanto a la explicación de los contenidos gramaticales y no es raro que mientras con un profesor están estudiando, por ejemplo, los tiempos del pasado, con el otro estén practicando todavía contenidos mucho más sencillos en presente. En mi opinión lo deseable sería que hubiera una mayor coordinación entre los profesores que llevan una misma clase y que ambos avanzaran, en cuanto a contenidos gramaticales se refiere, al mismo tiempo. De esta forma creo que los alumnos asimilarían mejor lo que están estudiando y tendrían una sensación de mayor seguridad que les permitiría tener más confianza y motivación en su aprendizaje.

3. ¿Se debe enseñar gramática? ¿Cómo?

“Bumpo, bumpo, bumpo”, decíamos en la introducción. A cualquier extranjero que no tuviera conocimientos de japonés, esta palabra, repetida así, podría sonarle a los cánticos de una tribu antropófaga antes de empezar a degustar el aperitivo que supone un turista perdido en la selva. A más de un alumno me he encontrado yo igual de perdido en la enmarañada selva que la gramática del español

supone para ellos, y aún así, la mayoría de alumnos y profesores, entre los que me incluyo, sigue pensando en la necesidad de atravesar la selva, en la necesidad de estudiar gramática como medio de aprender la lengua. Y si no, hagamos una encuesta, o mejor, consultemos alguna de las tantas encuestas que se han hecho sobre este asunto en los últimos años. Por mencionar alguna, escribo a continuación las respuestas de la encuesta realizada por Nakai (1997) hace ya más de diez años a 61 estudiantes de segundo curso de español como especialidad en la Universidad de Estudios Extranjeros de Kioto. Los alumnos tenían que responder a la siguiente pregunta: ¿Tiene ventajas o más bien desventajas estudiar la gramática para aprender el español? Para 55 estudiantes estudiar la gramática era necesario y útil. Sin embargo, Nakai (1997: 92) resume de la siguiente forma las reservas que tenían los partidarios de la gramática:

- “1) *Los estudiantes están hartos y desesperados de la clase de gramática inglesa que han tenido en el Instituto.*
- 2) *Sólo quieren estudiar la gramática básica y critican la gramática excesivamente detallada que suele darse en la actualidad. Tienen alergia a lo aburrido de la gramática.*
- 3) *Afirman que pensar en la gramática les impide hablar.*
- 4) *Exigen, paralelamente a la gramática, otro tipo de asignaturas como conversación, clase con medios audiovisuales, etc.”*

Probablemente en estos últimos años ha aumentado el número de asignaturas de conversación, pero ¿la clase de gramática ha cambiado? ¿La forma de enseñar gramática ahora y hace diez años es muy diferente? Quizás estas preguntas deberíamos hacérselas a aquellos docentes que llevan más de diez años enseñando español. Sin embargo, si echamos una ojeada a algunos de los manuales publicados en la última década en Japón por profesores japoneses y los que se siguen publicando actualmente, comprobaremos que no han cambiado mucho, al menos en los contenidos gramaticales que se

presentan y en la forma de trabajar con ellos.

La gramática interesa a muchos alumnos, pero también es temida por muchos de ellos. Concha Moreno (2007: 16-18) señala algunas de las razones por las que interesa y al mismo tiempo se teme a la gramática. Interesa porque:

- La reflexión sobre el sistema y su uso ayudan a interiorizar las reglas.

- Hay estilos de aprendizaje -culturales o personales- que necesitan de una estructuración sistemática del conocimiento y no se les puede negar.

- Los docentes necesitamos ser capaces de dar respuestas coherentes y no contradictorias a las preguntas de nuestros alumnos y alumnas.

Se la teme porque:

- Se desconoce el funcionamiento profundo del sistema -las regularidades- y las variaciones del uso.

- Se dan explicaciones poco meditadas que, a menudo, repiten lo que se ha aprendido o lo que aparece en los manuales, sin ningún espíritu crítico, lo cual, también a menudo, lleva a los llamados «errores por instrucción», «por sobregeneralización de la regla».

- Se percibe que la presentación del sistema no motiva y así perdemos a nuestra clase. Una reacción posible es enseñarlo porque forma parte del currículo y, otra, preguntarse por las razones de la desmotivación.

Para poder perder el miedo a la gramática y hacer que lo pierdan también nuestros alumnos es necesario conocer bien el sistema lingüístico del español y transmitir nuestros conocimientos de forma “dosificada” y a través de actividades que motiven a nuestros alumnos, pero ¿qué gramática debemos enseñar: la que aparece en las gramáticas que tenemos en casa, aquella con la que estudiamos nosotros, quizás una gramática comunicativa? Nakai (1997: 86)

establece los siguientes tipos de gramática desde el punto de vista del “destinatario”:

- 1°) Gramática para lingüistas (o estudiantes de lingüística)
- 2°) Gramática para hablantes nativos interesados en su lengua materna
- 3°) Gramática para maestros o estudiantes de lenguas extranjeras

Según este autor (2007: 86) “la gramática del tercer tipo no supone una meta de estudio, sino un instrumento con el que los estudiantes aprenden una lengua extranjera”. Considera que en la actualidad “se enseña más bien la gramática del primer tipo cuando debería enseñarse la del tercer tipo. En otras palabras, en el aula muchos profesores dan clase de “lingüística” en vez de clase de “lengua” extranjera”. Para este autor “la gramática es un elemento imprescindible que forma parte de la enseñanza de lenguas extranjeras. El problema está en que en muchos casos la clase de español se dedica casi exclusivamente a la explicación de la gramática y por si fuera poco de la “mala gramática”.

Debemos tener en cuenta, principalmente en las universidades en las que el español se enseña como segunda lengua, que la mayoría de nuestros alumnos han elegido el español por razones que poco tienen que ver con el estudio del sistema lingüístico. En mi opinión la gramática debería servir como medio de aprender lengua y nunca como un fin en sí mismo. Es por ello necesario que las explicaciones gramaticales se presenten contextualizadas y se practiquen mediante una tipología de actividades que incluyan prácticas comunicativas. Cuando enseñamos alguna forma gramatical, nos dice Concha Moreno (2007: 18) que:

“no podemos -no debemos- presentarla aislada. Necesitamos un contexto, es decir, por un lado, un conjunto de elementos extralingüísticos: situacionales, sociales, culturales, anímicos y, por otro, los elementos lingüísticos mismos: los recursos para la expresión

de la forma textual, en los que se inserta un determinado texto y de los cuales depende para adquirir su sentido concreto y adecuado”.

Es muy importante también, como hemos señalado más arriba, que el profesor conozca bien el sistema lingüístico y sepa dosificarlo, jugar con la teoría. No se puede mostrar todo lo que uno sabe en cada momento ni reducir a explicación gramatical cualquier cuestión de lengua. La gramática debe servirnos, al igual que la cultura, la comunicación no verbal y otros aspectos relacionados con la lengua como clave para entendernos y hacernos entender en la lengua que estamos estudiando. H.H. Stern (1975:31)⁸ propone los siguientes cinco niveles conceptuales para que nuestras explicaciones no induzcan a error:

Nivel 1: Teoría lingüística.

Nivel 2: Investigación científica del español como LM y LE.

Nivel 3: Teoría gramatical. Descripción científica del español como LM y LE.

Nivel 4: Gramática pedagógica de ELE.

Nivel 5: Enseñanza / aprendizaje de la gramática en la clase de ELE.

Según Concha Moreno (2007: 19) “no podemos actuar en el nivel 5 sin haber pasado previamente, al menos, por el 3 y el 4. Sólo quien conoce a fondo el mecanismo del sistema sabrá cómo se engranan sus piezas, aceptando que si se desvirtúa una, hará que el resto funcione mal”.

El debate sobre si se debe enseñar gramática o no, no es nuevo. Es un tema del que se viene hablando mucho en diferentes congresos internacionales y revistas académicas. Son muchos los argumentos a favor y en contra de la enseñanza explícita de la gramática. Fernando López (2005: 79-83) señala las siguientes razones a favor y en contra:

Razones a favor de la enseñanza de la gramática:

- Los alumnos, a partir de una regla, pueden generar más frases.
- Ayuda a afinar el significado de las frases.
- Evita la fosilización.
- Organiza fenómenos lingüísticos y ayuda a la comprensión y segmentación de los datos de entrada (input).
- Responde a las expectativas del estudiante.

Razones en contra de enseñar gramática

- Para saber hablar no necesitas saber cómo funciona la gramática.
- Aprender gramática no implica adquirir la lengua.
- Sólo una pequeña parte de los rasgos gramaticales de una lengua puede aprenderse de forma consciente.
- Responde a las expectativas del estudiante⁹.

¿Se debe enseñar gramática en clase? Fernando López (2005: 84)
no cree que exista una respuesta a esta pregunta:

“eso dependerá de los alumnos que tengamos, de sus necesidades específicas, de sus experiencias previas como estudiantes de lenguas, en definitiva, de si la enseñanza de esos puntos gramaticales va a acelerar el proceso de aprendizaje de nuestros alumnos o no. Si pensamos que sí, entonces deberemos hacerlo, si creemos, por el contrario, que el resultado sería desmotivador y que nuestros alumnos, además, estarían perdiendo un tiempo que necesitan para practicar la lengua, entonces deberíamos concluir que es mejor no hacerlo”.

Probablemente en el ámbito universitario japonés esta pregunta esté de más, estoy convencido de que la inmensa mayoría de los docentes que enseñamos en Japón coincidiremos en que la

enseñanza de la gramática es algo más que necesario. Sobre lo que deberíamos reflexionar es sobre algunas de las palabras anteriores de Fernando López: ¿la enseñanza de la gramática acelera el proceso de aprendizaje de nuestros alumnos? ¿El resultado de nuestros esfuerzos cuando enseñamos gramática es motivador tanto para nosotros como docentes como para nuestros alumnos? Si la respuesta a estas preguntas es “no” o “creo que no” o incluso “no sé”, quizás deberíamos plantearnos ya no el si enseñamos gramática o no, sino si es necesario enseñar todos los contenidos gramaticales que venimos enseñando hasta ahora, muchos de ellos con todas sus excepciones, o si por el contrario deberíamos seleccionar mejor aquellos contenidos que vamos a enseñar en función del tipo de alumnos que tengamos, como especialidad o como lengua extranjera, y de sus intereses y necesidades. Y algo mucho más importante aún bajo mi punto de vista, sería plantearnos el cómo, el cómo estamos enseñando gramática y el cómo podríamos hacerlo para hacer que las dos preguntas anteriores obtengan una respuesta afirmativa. En mi opinión son excesivos los contenidos gramaticales que por lo general se enseñan en muchas clases de gramática durante un curso académico y si los docentes encargados de este tipo de clases se ciñen al libro de texto y no llevan al aula otro tipo de actividades (lo cual no permitiría entre otras cosas terminar el libro debido al escaso número de horas lectivas), me atrevería a decir que la forma de trabajar esos contenidos gramaticales no es la más adecuada para acelerar el proceso de aprendizaje de nuestros alumnos ni la más motivadora para ellos y probablemente tampoco para el docente. Termino este capítulo con las palabras de Nakai (1997: 92):

“Si no rinde la enseñanza de una lengua extranjera es porque, entre otras razones, los profesores enseñamos alguna de las malas gramáticas que existen. Digo ”malas” en el sentido de que por lo menos no son adecuadas para el aprendizaje de los alumnos, aunque pueden ser teorías lingüísticas excelentes. Así que lo que tenemos que

enseñar es una gramática pedagógica, destinada a los extranjeros que aprenden esta lengua y no a los nativos ni a los lingüistas”.

3. La gramática pedagógica. Una propuesta didáctica.

En palabras de Concha Moreno (2011b: 294) “una gramática pedagógica sería una manera de conocer y entender el sistema de la lengua en relación con los objetivos y las personas a las que va destinada la explicación, que persiga la reflexión y la mejora en la producción gracias a esa explicación”. Una gramática pedagógica está dirigida especialmente a aquellos alumnos que estudian una lengua extranjera. Se corresponde con el tercer tipo de gramática que establecía Nakai, aquella dirigida a profesores y estudiantes de una lengua extranjera. El sistema lingüístico debe ser analizado desde el uso, teniendo en cuenta el contexto y las funciones comunicativas que se quieren usar. El alumno debe ser el centro del aprendizaje, por ello es necesario conocer su nivel de interlengua, sus intereses y necesidades y se debe potenciar en todo momento su reflexión y autonomía de forma que ellos mismos comprendan poco a poco el funcionamiento y la lógica de la gramática que están estudiando. El docente debe conocer bien el sistema lingüístico, debe ser creativo y buscar actividades que motiven a sus alumnos creyendo en la utilidad de este tipo de enseñanza que integra conocimientos, habilidades y actitudes.

Es necesario, pues, preparar la clase de gramática teniendo en cuenta todo lo que hemos dicho anteriormente. Para ello proponemos el siguiente modelo tomado de Concha Moreno (2011b: 295–303):

1. Contestar a estas preguntas:
 - ¿Qué sé yo del tema?
 - ¿Necesito ampliar mis conocimientos?
 - ¿Puedo elaborar respuestas pedagógicas?
 - ¿He estudiado bien el material que voy a emplear?
 - ¿Estoy preparado/a para las posibles preguntas de la clase?

-¿He previsto las dificultades?

-¿Para mí?

-¿Para mi grupo?

-¿He previsto posibles conflictos y su transformación?

2. Completar este esquema

¿QUÉ?	¿PARA QUÉ?	¿CÓMO?
Así obtendremos el segmento que vayamos a trabajar un día determinado. Es decir: LOS CONTENIDOS	Así obtendremos la finalidad con la que se usan los contenidos. Es decir: LAS FUNCIONES	Así obtendremos los medios con los que vamos a desarrollar nuestro trabajo. Es decir: LAS ACTIVIDADES Y LOS RECURSOS

3. Elegir entre estos dos modelos de secuenciación

-Crear la necesidad. Se trata de aprovechar las necesidades que hemos detectado en el aula, para ello se pueden usar todo tipo de materiales: imágenes, textos publicitarios, dibujos o viñetas, textos escritos, audiciones, fragmentos de vídeo, etc., teniendo en cuenta siempre el nivel de nuestros alumnos.

-Observar input abundante. Se trata de presentar un material para observar y reflexionar sobre el contenido gramatical que queremos que nuestros alumnos aprendan con el objetivo de desarrollar su conciencia lingüística a través de la focalización de la forma.

Para llevar todo lo expuesto hasta ahora a la práctica, presento a continuación una propuesta didáctica para trabajar con las oraciones condicionales hipotéticas referidas al presente o al futuro. Para ello he seguido el modelo de secuenciación¹⁰ que consiste en crear la necesidad y aprovechar las necesidades de nuestros alumnos. Nos serviremos de fotografías, canciones y poemas, elementos que

introducen sin lugar a dudas un componente lúdico que hará más “masticable” la clase de gramática. La siguiente propuesta didáctica está pensada para estudiantes de segundo año que estudian español como lengua de especialidad en las universidades japonesas. Soy consciente de la dificultad que el vocabulario de la canción y el poema elegidos pueden tener para nuestros alumnos, por lo que se podrían realizar otro tipo de actividades previas para trabajar con el léxico o darles a los alumnos las letras la semana anterior para que pudieran preparar el vocabulario en casa. El siguiente modelo de secuenciación se puede aplicar a cualquier contenido gramatical que queramos llevar a la clase. Lo importante, como siempre, es preparar actividades que se adecuen al nivel de nuestros alumnos.

Objetivo / tarea final: añadir nuevas estrofas al poema de Marina Romero, “Si yo fuera poesía...”

Para qué	- Expresar hipótesis imposibles en el futuro o en el presente.
Qué	- Si + imperfecto de subjuntivo + condicional simple
Cómo	- Con las imágenes - Con la letra de la canción Para toda la vida

Plan de acción y pasos

- Usar las imágenes para motivar, conectar con lo que ya saben.
- Reflexionar sobre las formas que han producido los alumnos.
- Presentar más muestras de lengua.
- Recordar / elaborar y ampliar las reglas.
- Dar reglas elaboradas para contrastar con sus hipótesis.

Fases de actuación pedagógica

1. Motivación: hablar mientras sea posible. Lluvia de ideas sobre lo que sugieren las viñetas. Se les da a los alumnos una serie de viñetas que representen las siguientes situaciones:

Un día horrible:

- a) He llegado tarde a una entrevista de trabajo por culpa de un atasco.
- b) Después de la entrevista he tenido un accidente por mi culpa.
- c) En el restaurante he encontrado un pelo en mi comida.
- d) En ese mismo restaurante he visto a mi pareja comiendo con otro hombre.
- e) Al ir a pagar no tenía la cartera.
- f) Al salir del restaurante mi coche no estaba. Se lo había llevado la grúa.

2. Crear la necesidad: posible problema/laguna lingüística. Los alumnos deben expresar hipótesis sobre las imágenes que han visto. Nuestro grupo ya conoce las oraciones condicionales con indicativo. Trataremos de que se pongan en lugar de esta persona y expresen hipótesis en presente o futuro.

3. Dar evidencia negativa: Contrastar las producciones de los alumnos con las siguientes:

- Yo en su lugar, llamaría por teléfono a la empresa para explicar mi situación.
- Si yo tuviera una entrevista de trabajo y no consiguiera salir del atasco, dejaría el coche y me iría andando.
- Si me chocara con otro coche y fuera yo el culpable, pagaría los desperfectos del otro coche.
- Si encontrara un pelo en mi comida, le diría al camarero que me la cambiara.
- Si viera a mi pareja comiendo con otra persona, armaría un escándalo.
- Si al ir a pagar no tuviera mi cartera, le pediría dinero a mi pareja.
- Si la grúa se llevara mi coche, pagaría la multa y recuperaría el coche.

3. 1. Observar/reflexionar sobre las distintas producciones:

contrastar entre las producciones de los alumnos y las “nativas”.

3. 2. Observar/reflexionar sobre las distintas producciones: reflexionar sobre los diferentes recursos utilizados según expresen hipótesis poco probables o imposibles en el futuro o el presente.

3. 3. Observar otras muestras de lengua / proporcionar más input

Escuchar la canción “Para toda la vida”, del grupo español El sueño de Morfeo. En una primera audición se les podría pedir a los alumnos que trataran de decir qué partes de la canción han entendido, después se les daría la letra completa y se escucharía otra vez. Por último se comenta la letra.

Letra de la canción “Para Toda La Vida” de El Sueño De Morfeo

Si fueras una luz en el cielo,
dejarías en el paro al sol,
si fueras una luz en el cielo.
Si fueras como el viento en la arena,
llegarías hasta el corazón,
de quién se esconde como yo.
Si fueras solo la mitad,
te sobraría otra mitad,
cuesta creer,
que eres de verdad,
y si fueras para toda la vida,
si tú fueras para toda la vida,
yo sería la persona más feliz,
yo te quiero para toda la vida,
yo te quiero para toda la vida,

yo sería la persona más feliz. [x2]

Si fueras una gota de agua,
nadie volvería a tener sed,
si fueras una gota de agua.

Si fueras tan sólo palabras,
serías la más bella canción,
escrita nunca por amor.

Si fueras solo la mitad,
te sobraría otra mitad,
cuesta creer,
que eres de verdad.

Y si fueras para toda la vida,
si tú fueras para toda la vida,
yo sería la persona más feliz,
yo te quiero para toda la vida,
yo te quiero para toda la vida,
yo sería la persona más feliz. [x2]

para toda la vida

si tú fueras para toda la vida

para toda la vida

yo te quiero

para toda la vida

3. 3. 1. Posibles reglas elaboradas por el grupo

3. 3. 2. Contraste con las reglas del docente. Conceptualización:

Expresamos condiciones por medio de recursos gramaticales:

En subjuntivo

Para expresar hipótesis poco probables o imposibles en presente o futuro

- Si + imperfecto de subjuntivo + condicional simple:

Si fuera piloto, viajaría por todo el mundo.

Si terminara la carrera el próximo año, viajaría por Europa.

¿Por qué aparece el subjuntivo en estos casos?

En las oraciones condicionales con “Si” el subjuntivo aparece cuando nos referimos a hipótesis o situaciones poco probables o imposibles de realizar en presente o futuro.

4. La práctica

4. 1. Práctica semicontrolada

a) Oraciones condicionales con subjuntivo. ¿Qué harías si...? Completa con los verbos que aparecen en paréntesis, después escribe otra frase.

1. Te tocara la lotería (viajar por todo el mundo)
Si me tocara la lotería viajaría por todo el mundo.
2. Te encontraras un maletín lleno de dinero (llevarlo a la policía)
3. Fueras la jueza en un caso en el que se juzga a un amigo tuyo (declararlo inocente)
4. Un amigo tuyo quisiera coger el coche después de haber bebido alcohol (pedirle un taxi)
5. Te quedaras encerrado en un ascensor sin teléfono móvil (gritar)

4. 2. Práctica semilibre

En grupos de 4 los alumnos tienen que describir a su profesor jugando al “Si fuera...” Para ello les damos algunos ejemplos y les decimos que ellos mismos tienen que crear nuevas frases. El juego se puede hacer extensible a los propios alumnos. Ejemplos:

Si fuera una ciudad, sería Madrid. Si fuera un color, sería el negro. Si fuera una comida sería un postre, etc.

5. Objetivo/tarea final: En grupos de 4 los alumnos tienen que crear breves estrofas siguiendo la estructura del poema de Marina Romero, “Si yo fuera poesía”.

“Si yo fuera poesía” de Marina Romero

Si yo fuera una chicharra,
tocaría el violín
ahora mismo
en esta sala.

Si fuera un grillo cantor,
después de comer lechuga
retumbaría
el tambor.

Si fuera un ágil delfín,
jugaría con los peces
del estanque
del jardín.

Si fuera un señor canguro,
saltaría cinco leguas
si me viera
en un apuro.

Si fuera un largo ciempiés,
me pondría los zapatos
para correr
por la mies.

Y si un giboso camello,
te soplaría despacio
cosquillas
por el cuello.

Yo... si fuera un puerco espín...

¡A callar, que éste es el fin!

6. Corrección

Se podrían colgar las diferentes estrofas creadas por los alumnos en el aula para que todos pudieran leerlas, aunque antes es necesario corregirlas. Para ello proponemos dedicar un tiempo de la clase a la corrección colectiva. El docente recoge las estrofas y se las da a otros grupos para que completen o subrayen lo que no les parezca correcto. Después se las devuelven a los autores para que comenten la sugerencia. Por último se vuelven a escribir con la ayuda del profesor.

7. Evaluación para el profesor y para los alumnos

7. 1. Evaluación para el profesor

Nombre de la actividad:

Nombre del grupo:

1. ¿La propuesta ha sido útil? ¿En qué sentido?
2. ¿Qué inconvenientes ha habido?
3. ¿Qué actividades destacarías?
4. ¿Cambiarías alguna actividad? ¿Cuál?
5. ¿Cómo han trabajado los alumnos en grupos?
6. ¿Cuál ha sido el grado de participación de los alumnos?
7. ¿Les ha servido para repasar o aprender las oraciones condicionales?
8. ¿Ha habido suficiente tiempo para realizar las actividades?

7. 2. Evaluación para los alumnos

Nombre de la actividad:

Nombre del alumno/a:

Responde con sinceridad a estas preguntas:

1. Indica cuál crees que ha sido tu grado de participación en la actividad:

- 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
2. ¿Cómo podrías haber mejorado tu participación?
 3. ¿Qué actividades te han gustado más y por qué?
 4. ¿Qué actividades te han gustado menos y por qué?
 5. ¿Qué actividades te han resultado más difíciles y por qué?
 6. ¿Qué cosas nuevas has aprendido?
 7. ¿Qué sabías pero necesitabas repasar?
 8. ¿Qué necesitas repasar más?
 9. ¿Has tenido tiempo suficiente para hacer todo?

4. Reflexiones finales

Tradicionalmente la clase de gramática era vista por los alumnos como un duro escollo al que había que enfrentarse para poder hablar, enfrentarse a esa interminable lista de reglas con sus cientos de excepciones hacía a muchos desistir en su intento. La enseñanza de la gramática puede ser también un factor motivador que ayude a nuestros alumnos a conseguir un alto nivel de español. Para ello es imprescindible en primer lugar que el docente conozca a fondo la gramática de su propia lengua para poder jugar con ella y dosificarla en función del nivel de sus alumnos. En segundo lugar es necesario presentarla de forma lúdica para que el discente deje de temerla y la asimile casi sin darse cuenta de que está estudiándola. Las secuencias didácticas deben tener en todo momento al alumnado como el centro de su propio aprendizaje, tener en cuenta su nivel, intereses y estilos de aprendizaje. La gramática debe gustar tanto al docente que la enseña como al alumno que la aprende.

El objetivo de este artículo era reflexionar sobre la situación de la enseñanza de la gramática del español en el ámbito universitario japonés y hacer reflexionar a todos aquellos docentes, tanto japoneses como nativos sobre la conveniencia o no de enseñar numerosos contenidos gramaticales y de cómo hacerlo. Para ello hemos presentado una propuesta didáctica siguiendo algunos de los principios de la gramática pedagógica. Esperamos que tanto alumnos

como profesores no solo sigan pensando en la importancia que la gramática tiene en su aprendizaje, sino también en que puede ser algo ameno y divertido y un medio de aprender lengua.

- 1 Estos datos hacen referencia a los dos primeros años de carrera. En tercero y cuarto el número de horas de clase de lengua española es normalmente inferior.
- 2 Cada universidad y cada facultad decide el número de horas obligatorias y optativas para la enseñanza de idiomas extranjeros. Hay facultades en las que durante el primer curso los alumnos tienen tres clases de español a la semana, normalmente dos con profesor japonés y una con profesor nativo, mientras que en el segundo curso los alumnos deben elegir como mínimo una clase de español. En otras facultades durante el primer curso los alumnos tienen dos clases a la semana con un profesor japonés y en el segundo curso una con un profesor japonés y otra con un profesor nativo. También hay facultades que ofrecen cursos intensivos, normalmente de tres clases a la semana, una de ellas con un profesor nativo.
- 3 Este cuadro se refiere solamente a las asignaturas relacionadas con el estudio del idioma español. No es el programa oficial de la universidad sino una explicación dirigida a los profesores nativos para que tuvieran una idea general de las clases que estudian los alumnos.
- 4 La información sobre el bloque de asignaturas de contenidos culturales está copiada literalmente del Programa de lengua del Departamento de Estudios Hispánicos para el Curso 2009/10 en la Universidad de Kanagawa que fue enviado a los profesores nativos al principio del curso.
- 5 El libro se completa con catorce lecturas en español y un apéndice de modelos de conjugación verbal y un cuadro con la terminología de los tiempos verbales en español y en japonés. El número total de páginas del libro es de 144.
- 6 En la elaboración de este manual han participado un total de diez autores con larga experiencia en la enseñanza de español en las universidades japonesas. 6 de ellos son japoneses y 4 españoles.
- 7 La idea original no era incluir estas tres unidades suplementarias al considerar los autores que eran demasiados contenidos gramaticales para un curso universitario. Finalmente se incluyeron por expreso

deseo de la editorial, según la cual muchos profesores japoneses no usarían el libro en su clase al llegar tan solo al pretérito indefinido de indicativo.

8 Citado por Concha Moreno (2007: 19).

9 Al igual que muchos alumnos esperan que se les enseñe gramática para aprender la lengua que están estudiando, muchos otros, bien por su experiencia previa en el aprendizaje de lenguas, bien por sus necesidades educativas, no quieren que se les enseñe gramática en sus clases.

10 Este modelo está basado en el presentado por Concha Moreno en “Gramática y atención a la forma: sentido y sensibilidad - 2ª Parte”.

Bibliografía

- Equipo para la elaboración de manuales de español (2009). *Entre amigos*. Editorial Asahi.
- Escandón, A. (2007). “Gramática o comunicación en la enseñanza del ele en Japón: la zona de desarrollo próximo de Vygotsky como enfoque integrador”, en *Cuadernos Canela* Vol. XVIII, pp. 77–98.
- Hernández C., Miki Kondo C., Moreno C. (2007). *Gramática Avanzado B2*. Anaya ELE EN, Madrid.
- López, F. (2005). “Reflexiones sobre la gramática en el aula de ELE”. Instituto Cervantes de Manchester, pp. 77–92.
- Moreno, C. (2007). «Gramática y atención a la forma: sentido y sensibilidad» (I), en *Mosaico* (MEC), revista de la Consejería de Educación en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo. Embajada de España. N° 19. págs. 16–21
- Moreno, C. (2008 a). «Gramática y atención a la forma: sentido y sensibilidad» (II), en *Mosaico* (MEC), revista de la Consejería de Educación en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo. Embajada de España. N° 20. págs. 23–28.
- Moreno, C. (2008 b). *Elaboración de materiales didácticos y de recursos para la enseñanza de E/LE*. UNED. Madrid.
- Nakai, K. (1997). *La función de la gramática en la enseñanza del español*, en *Cuadernos Canela*, vol. IX, pp. 85–100.
- Stern, H.H. (1975): “What can we learn from the good language learner?”, en *Canadian Modern Language Review*.
- Ueda, H. (2004) *Nuevas propuestas para la Enseñanza del Español en el ámbito Universitario*, en *Cuadernos Canela*, Vol. XVI, pp. 9–31.