

ASPECTOS DEL TRATAMIENTO DE LA SINTAXIS EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

María Isabel Rodríguez Ponce
Universidad de Extremadura

1. Desde un enfoque comunicativo, parecería una aberración abordar la enseñanza de la sintaxis del español de una manera apriorística. Es más: desde una perspectiva comunicativa pura no tendría sentido el sintagma «la enseñanza de la sintaxis del español», porque ese objetivo subyacente nunca sería explícito para los aprendices. Pero las perspectivas estrictas tienen sus *trampas*, y el enfoque comunicativo no escapa a ellas. Claro está que en los manuales pioneros y *modelicos* de este sistema no hay explicaciones gramaticales, aunque sí cuadros y esquemas a los que el profesor tendrá que referirse necesariamente. Por ello el enfoque comunicativo puro ha consistido muchas veces en una construcción teórica de los métodos, ya que en la práctica docente el profesor siempre tiene que suplir lo sucinto de los esquemas con explicaciones, la mayor parte de las veces a petición de los propios alumnos.

En el otro extremo se sitúan materiales didácticos en los que, sea cual sea el nivel, parece realmente difícil esquivar la tendencia a un tono y a unos contenidos más propios de las enseñanzas filológicas que de las necesidades de los simples usuarios de la lengua¹. A esta orientación contribuyen los mitos sobre las dificultades del idioma, la tradición teorizante de la lengua española como disciplina académica y el peso de la gramática en la historia de los métodos de enseñanza de lenguas.

Ante esta confluencia de puntos de vista se encuentra el profesor de español LE, y el dilema se agudiza cuando se le plantean ciertas exigencias que dependen de la naturaleza de los programas y objetivos de los aprendices; por ejemplo, en el caso de currículos que vienen ya previamente muy definidos por sus propias universidades (algo muy habitual en las estadounidenses) y en los que se valora, además de la enseñanza del uso lingüístico, la transmisión de conocimientos de tipo filológico sobre la lengua que se aprende.

En este contexto, el debate sobre la importancia de la gramática en las clases de E/LE se abre constantemente, y el profesor responsable de una situación como la anteriormente expuesta tiene que calibrar cuidadosamente a cada momento el *peso* y la *calidad* didáctica de sus explicaciones gramaticales. Con la ayuda de gramáticas y métodos, pretendemos reflexionar aquí sobre el reto que supone esta exigente combinación de criterios.

2. Por encima de lo que se quiera reconocer, es una evidencia que las explicaciones sintácticas se van haciendo cada vez más explícitas a medida que avanza el proceso de aprendizaje de una LE. Resulta esencial señalar esto, pues nuestro interés se centra en la enseñanza de la sintaxis en un nivel avanzado-superior de español. Como señala Torrens (1998: 803) en ese momento los propios protagonistas de ese proceso exigen al profesor «respuestas a sus inquietudes lingüísticas». El problema en la mayoría de los casos es la *factura* de esas respuestas. Torrens habla de la *parcialidad* de las mismas. Es como si en el profesor se produjese un fenómeno paralelo al de la *hipergeneralización* en los aprendices. El afán de dar una explicación *generalista* escamotea al alumno gran parte de la realidad funcional y pragmática de una determinada estructura sintáctica. Esto es un error, porque también hay que entender la enseñanza de la sintaxis como la de una estrategia pragmática por la que el emisor provoca un influjo específico en el receptor (Sánchez Corral, 1996).

Además, en el modo de elaboración de las explicaciones gramaticales posee una gran preeminencia la postura que el profesor mantenga sobre el influjo de la LM en el aprendizaje de la LE.

¹ R. Navas Ruiz *et alii*, *Español avanzado*, Salamanca, Colegio de España, 2000. En este manual resulta criticable que, tratándose de una cuarta edición «muy renovada», no haya habido una renovación de algunas actividades y textos, que se acercan cronológicamente a los años 80 y en muchos aspectos (política, sociedad) están completamente desfasados con respecto a la situación actual. Con ello se desvirtúa el requisito fundamental de recrear unas necesidades comunicativas reales para avanzar en el proceso de enseñanza/aprendizaje.

Éste es uno de los principales interrogantes que se plantean muchos estudiosos: cómo influye la dotación lingüística genética en la adquisición de una LE, sobre todo en la parte gramatical. Resulta muy atractivo lanzar la hipótesis de que esa dotación esté todavía disponible y supere incluso la presión de la lengua materna. A reforzar esta idea se han dedicado con ahínco los partidarios de una perspectiva mentalista y cognitiva y de la existencia de una GU (Baralo, 1999). Las diferentes hipótesis de Krashen y de su grupo de investigación (Monitor, Orden Natural, *Input*, Filtro Afectivo) están diseñadas para neutralizar la idea de la interferencia de la LM en el aprendizaje de la LE. El ejemplo más claro lo constituyen los estudios sobre el orden de adquisición de morfemas, que señalan sorprendentes similitudes entre los que aprenden una LM y los que aprenden una LE, a pesar de que los segundos ya poseen una LM diferente en cada caso². Los estudios sobre el orden de adquisición de morfemas parten de la Hipótesis del Orden Natural, por la que se establece que en la adquisición de una LE se da una secuencia jerarquizada de estructuras, independientemente de la LM de los aprendices. Las estructuras que se aprenden primero no son necesariamente las más simples.

Si se cree en estas hipótesis, se desencadena necesariamente una serie de implicaciones, empezando por el concepto de nivel, que tendría que ser revisado en los métodos. Muchas veces la gradación del nivel de dificultad de objetivos, contenidos y materiales didácticos peca por defecto, por ejemplo en manuales de nivel inicial absoluto que provocan estupor en los propios alumnos por su excesiva sencillez (González Hermoso y Romero Dueñas, 2003). Incluso las teorías cognitivas desarrollaron en este aspecto la ya mencionada hipótesis del *input*, que enuncia que, para que verdaderamente se aprenda, la dificultad de los datos a los que se expone el aprendiz debe ser «sólo un poco» superior a su competencia real. Lo malo de esta formulación es que no se especifica hasta dónde debe llegar ese «sólo un poco», pues, si se sobrepasa, el proceso de aprendizaje queda asimismo estancado (Baralo, 1999: 61).

El contenido de la Hipótesis del Orden Natural también plantea reflexiones muy útiles en cuanto a la gradación de la dificultad en el aprendizaje de estructuras sintácticas en una LE, por ejemplo, en la decisión del momento en el que deben introducirse oraciones subordinadas entre los datos a los que está expuesto el aprendiz. Si es cierto que éste sabe intuitivamente cuál es la proposición principal, cuál es el núcleo del predicado, cuáles son los elementos que rigen; si conoce inconscientemente categorías, reglas, dependencias, y las usa sin saber explicarlas, como le sucede a los hablantes nativos (Baralo, 1999: 28), habría que aprovechar desde el principio este conocimiento innato y reforzarlo con explicaciones gramaticales expresas y adecuadas.

Sin embargo, hay tendencias investigadoras que retoman la supremacía de la LM en la interlengua que el aprendiz de una LE va creando. La importancia de esas transferencias de la LM hacia la LE no son nada desdeñables, ni en cuanto a rasgos gramaticales particulares ni en cuanto a principios lingüísticos más generales (Baralo, 1999: 51), y no tiene por qué contraponerse a las hipótesis sobre el conocimiento innato. La consideración complementaria de ambas partes puede ser de gran ayuda a la hora de abordar la didáctica de la sintaxis de una LE. Refiriéndose concretamente al español, Baralo (1999: 51 y ss.) cita que una de esas zonas de transferencia o permeabilidad es la alternancia entre indicativo y subjuntivo precisamente en las oraciones subordinadas. Para ello se hace eco de la investigación de Stokes (1988), en la que se afirma que el estudio *formal* del subjuntivo facilita la adquisición de algunas estructuras, como las subordinadas sustantivas del tipo «Es importante que *haga* mis tareas». Pero ese mismo estudio formal no facilita la adquisición en las subordinadas relativas ni en las adverbiales temporales, entre otras clases: *No hay nadie que me *entiende*, *Cuando *seré* mayor...

Esta inclinación de los aprendices se justifica por inseguridad en el dominio de las formas del subjuntivo, por la predominancia de la forma no marcada y más frecuente (indicativo) y también por hipercorrección. Stokes concluye que el estudio formal del subjuntivo es insuficiente, y que para llegar a su dominio completo resulta más beneficioso el contacto con nativos en contextos naturales (Baralo, 1999: 53). A estos resultados habría que oponer algunas objeciones. En primer lugar, para *vencer* la irresistible tendencia hacia la forma no marcada, y para fijar la forma marcada, menos frecuente, resulta imprescindible una mínima cuota de estudio formal, aunque sólo

² El problema de este tipo de investigación es su parcialidad. Los resultados, al menos en español, no son definitivos ni completamente satisfactorios. Parece ser que se aprenden antes las marcas del plural que las del femenino; aparecen primero los adverbios espaciales que los temporales; se usan antes las marcas del pretérito perfecto que las del durativo; y el verbo *estar* se usa con anterioridad en construcciones durativas (*está comiendo*) que en estructuras copulativas (*está contento*). Sería interesantísimo ampliar este estudio al orden de adquisición de estructuras sintácticas. Cerca de estos planteamientos se hallan De Kock, para hablantes nativos (1994); Jiménez Juliá (2001), utilizando parámetros de utilidad; o Sancho Sánchez (1999) al graduar si la presentación de subordinadas adverbiales en los libros de texto refleja su uso real.

sea a fin de conocer bien los morfemas que hacen posible el paso de una a otra, y también las variadas irregularidades que se dan en estos paradigmas. Es verdad que estos conocimientos pueden adquirirse en un contexto natural, pero no es menos cierto que ese proceso de adquisición está mucho más sujeto al azar del contexto y suele provocar *fosilizaciones* poco deseables y muy chocantes incluso en aprendices que ya poseen un nivel bastante avanzado en la LE. Por otra parte, la elección del modo indicativo o del subjuntivo responde, por una parte, a reglas gramaticales bien definidas, y, por otra, a «decisiones que toma el hablante según las presuposiciones que hace al analizar el contexto y el conocimiento compartido con su interlocutor» (Baralo, 1999: 51).

En los tipos en los que Stokes propone que el estudio formal del subjuntivo es insuficiente (*Me alegro de que vienes, *No hay nadie que me entiende, *Cuando seré mayor...) hay reglas gramaticales y pragmáticas perfectamente tipificadas que regulan el uso del subjuntivo y no son tan intrincadas como para que un alumno de nivel avanzado o superior no pueda asimilarlas con facilidad (más bien todo lo contrario, sobre todo en el caso de la oración subordinada de relativo cuya oración principal aparece negada). Todas estas circunstancias pueden fijarse a través del estudio formal; es más: en principio, y para algunos tipos de alternancia, no hay otra forma de hacerlo. Lo cierto es que el nivel de *inseguridad* y las famosas *excepciones* en el uso del subjuntivo pueden reducirse extraordinariamente a través de una organización coherente de las explicaciones gramaticales.

3. Estas consideraciones son el preámbulo de una situación real, la de un profesor de español LE que se enfrenta a un módulo de «Sintaxis avanzada», predeterminado por la Universidad de origen de los aprendices. Antes se mencionaba que las posturas teóricas antagónicas deben manejarse de forma complementaria. En principio, al encarar a los alumnos con sus conocimientos sintácticos en otra lengua diferente a la suya, ellos mismos son los primeros sorprendidos. Efectivamente, reconocen todos los elementos de reción, saben qué es el predicado y su núcleo, distinguen entre oraciones simples y compuestas, clasifican un número considerable de subordinadas... todo ello de manera intuitiva, por supuesto sin ponerles estas etiquetas, y a partir de circunstancias comunicativas. Sin dejar de reconocer la posible influencia de una Gramática Universal, en esta primera fase se hallan más presentes las estructuras de su lengua materna (en este caso el inglés americano) y sobre todo su formación lingüística.

Este primer paso, que resulta fundamental, debe ser superado pronto, porque los esquemas de la LM y la formación lingüística pueden llegar a tener un peso *aplastante*. El alumno debe comprender que se está intentando activar la parte *sintáctica* de su competencia gramatical, pero en un ámbito completamente distinto. El trabajo no consiste en buscar transferencias. La segunda fase es elaborar unas referencias gramaticales y pragmáticas lo más completas posible. No se trata de ofrecerlas en bloque a los alumnos, sino de que estén disponibles cuando sus *inquietudes lingüísticas* lo requieran. Es decir, en los niveles avanzado y superior, ante las cuestiones gramaticales de los alumnos, hay que huir de las explicaciones generales, simplificadas, y ofrecer una amplia gama de contextos gramaticales y pragmáticos al alumno. Es en este punto donde se marca la diferencia entre unas explicaciones gramaticales y otras: en el marco institucional hay que esforzarse por reproducir los contextos naturales de comunicación para avanzar correctamente en el proceso de enseñanza/aprendizaje (Baralo 1999).

En este proceso de búsqueda de referencias gramaticales exhaustivas y satisfactorias, el profesor sabe que tiene que aunar los conocimientos tradicionales con los últimos hallazgos de la investigación sobre gramática española y con los logros más recientes de la didáctica del español LE. Por ejemplo, como señala Torrens (1998: 804-805) a propósito de la dicotomía indicativo/subjuntivo en las oraciones completivas, además de enunciar las reglas consabidas, tal y como aparecen en gramáticas y métodos especializados, hay que prestar un especial interés a las características semántico-sintácticas de los verbos (como *saber*, que presupone la existencia de un hecho conocido por alguien); a la modalidad de la oración (afirmativa, negativa, interrogativa); y a los condicionamientos pragmáticos (por ejemplo, si el hablante siente la necesidad de establecer un compromiso con la veracidad de lo que dice, puede usar indicativo tras verbos de entendimiento, lengua o percepción en forma negativa, aunque con ello se quebrante la norma general).

Otro caso similar es el de las oraciones adjetivas o de relativo. 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. Muchas veces a los alumnos les resulta difícil captar la diferen-

cia entre oraciones de relativo explicativas y especificativas, que es en esencia una distinción de tipo lógico. Para que los alumnos comprendan verdaderamente en qué consiste la oposición explicativo/especificativo resulta muy útil demostrar que ésta no siempre se actualiza. Por ejemplo, cuando un elemento posee un significado muy preciso, no se puede segmentar, y la distinción entre explicativo y especificativo se neutraliza, pues carece de sentido: «Mi madre, que ha estado enferma, ya está bien». Aquí no cabe la especificación: **Mi madre que ha estado enferma ya está bien*. Además, para interpretar correctamente las oraciones de relativo, también hay que atender al juego modal indicativo/subjuntivo, que prácticamente sólo opera en las especificativas: «Te haré el regalo que quieras» (posibilidad)/«Te haré el regalo que quieres» (realidad). De cualquier forma, hay que prestar atención al valor léxico del verbo y al contexto, que también pueden anular esta oposición modal. Por ejemplo, el verbo *conocer* no admite el subjuntivo, ya que su complemento siempre es especificativo: «Conozco un lugar que es muy tranquilo», y no **Conozco un lugar que sea muy tranquilo* (González Calvo, 1990; Rodríguez Ponce, 2004). Para los alumnos el contraste queda completo cuando se les ofrece la misma alternancia con el verbo *buscar*.

Todos estos planteamientos, expuestos en estos términos, son exclusivamente para el profesor, que debe tener en primer lugar la preocupación y la paciencia de renovar constantemente su formación gramatical, y en segundo lugar la habilidad de trasladársela a los alumnos de una forma comprensible y amena. Como indica Torrens (1998), no se trata de *ofuscar* la mente de los aprendices con un aluvión de reglas gramaticales y pragmáticas, sino de hacerles entrar en estos conocimientos de manera inductiva a través de la contextualización de las estructuras. Aquí es donde el profesor se convierte en *rastreador* de referencias y actividades, y también en creador de las mismas.

4. En este último apartado profundizaremos en aspectos como los recién señalados para las oraciones completivas y adjetivas, pero basándonos en gramáticas y métodos concretos. No tenemos ninguna intención de exhaustividad, porque tampoco lo permite el espacio de estas páginas, pero creemos que esta pequeña revisión puede ser ilustrativa de las vicisitudes y hallazgos por los que pasa el profesor de español LE cuando tiene que preparar unas clases específicas de sintaxis de nivel avanzado-superior en las que se espera, además, como objetivo primordial, que los alumnos refuercen su expresión escrita.

Destacaremos primero algunos hitos en la fase de búsqueda de referencias gramaticales. Hay gramáticas de español para extranjeros que podrían considerarse *desfasadas* simplemente por el tiempo transcurrido desde su publicación, o por el tono academicista que emplean en algunas ocasiones, pero que continúan vigentes en muchos aspectos, y siguen siendo útiles para los aprendices, sobre todo los de nivel avanzado, por su carácter integral y por la claridad de muchas explicaciones. Así sucede con la gramática *práctica* de Sánchez, Martín y Matilla, de 1980, reeditada en múltiples ocasiones. Esta gramática pretende condensar la gramática española tradicional y simplificar en lo posible la exposición de la misma. En la parte sintáctica hay rasgos de simplificación criticables, como sucede al hablar del uso del subjuntivo y del indicativo en las concesivas. Decir que la diferencia entre «Aunque algunos han pensado...» y «Aunque algunos hayan pensado...» radica en que en la segunda «el hablante no concede importancia a tal hecho» no parece muy fundamentado. En la primera el hablante tiene la certeza del hecho, y en la segunda, no, o al menos no tiene una certeza total (Sánchez/Martín/Matilla, 1987: 180-181). En las reediciones de los años ochenta de la mencionada gramática estas consideraciones pragmáticas no parecen muy al día, aunque ya estaban muy presentes en el ambiente de la investigación sobre la enseñanza de español LE. Por ejemplo, hay que recordar a este respecto el artículo de Salazar García (1990: 269-275) en el que se ofrecen reglas generales de uso para *pero* y *aunque*: el primero actúa sobre las posibles inferencias del oyente, corrigiendo sus expectativas; y el segundo actúa sobre las inferencias del propio hablante, desestimando posibles expectativas³. En este artículo se valora mucho más este tipo de exposición gramatical que la que hacen Sánchez/Martín/Matilla, por ejemplo a propósito de las coordinadas adversativas, que se definen en la citada gramática como «aquellas oraciones en las cuales se contraponen una oración afirmativa y otra negativa: «Me gustaban las naranjas, pero no podía comérmelas». Como indica Salazar, esta explicación puede inducir al aprendiz de español a pensar que *pero* va siempre seguido de una negación.

³ Véase también, sobre estos dos nexos, la aportación de Moya Corral (1994).

En la gramática de Sánchez/Martín/Matilla hay muchos errores similares al anterior, casi todos debidos a unas explicaciones enfocadas desde el afán *generalista* y simplificador que hemos mencionado más arriba, y también al carácter normativo que se impone en esta obra, como en otras tantas del mismo tipo, y que constituye un margen muy difícil de franquear. De todas formas, en muchos otros aspectos esta gramática es irreprochable, y en sus páginas se adivina ya cierta preocupación por dar una información que se salga de los condicionamientos estrictamente sintácticos. Podemos encontrar también en ella notas sobre el modo de la acción verbal o sobre circunstancias pragmáticas que empujan a una determinada selección. Así, por ejemplo, además de explicar que es necesario utilizar el subjuntivo en algunas subordinadas finales porque su sujeto no coincide con el de la oración principal («Lo hago para que no se moleste», «Les doy limosna a fin de que no me molesten más»), explican que el uso del subjuntivo «viene exigido en estos casos por tratarse de una acción irreal (sentimientos de deseo o no deseo)» (1980: 189). Efectivamente, esto es empezar a matizar las complicadas facetas que puede llegar a tener la finalidad en español, muchas veces mezclada con otros contenidos, bien dictados gramaticalmente por el modo de acción del verbo o bien por el contexto. Una estructura formalmente final puede encubrir un contenido no final, más cercano al obstáculo o a la finalidad no cumplida («La ambulancia estaba demasiado lejos para que pudiera oírse la sirena»); también puede marcar, simplemente, un contraste expresivo: «¡Mira que estudiar tanto para no aprobar!»⁴.

En esta misma línea, pero a través de la contextualización de la gramática con ejercicios, se sitúa el *Curso Superior de Español* de SGEL en su primera edición (1991). Aunque en ediciones y métodos posteriores pueda variar mínimamente, se trata de un trabajo fiel a una determinada idea de la enseñanza de español LE, como ya se ha comprobado en el caso de *Español avanzado*. En realidad, el *Curso* es un libro del profesor, no del alumno, porque aunque intenta contextualizar la gramática mediante ejercicios, éstos carecen a su vez de la adecuada contextualización, y pueden tener un resultado distinto al contemplado por los redactores: por ejemplo, en el caso de ambigüedad entre sentido condicional y final para oraciones encabezadas por *como*. En otras ocasiones, las transformaciones según el modelo están pensadas como un *despiste* cuya utilidad es discutible para el alumno, porque reproducen un error susceptible de fosilización. Así sucede cuando se propone al aprendiz una serie de transformaciones en futuro y en la lista de oraciones aparecen algunas como «Según van llegando, se van sentando» o «Tan pronto como conoce a alguien, le cuenta la historia de su vida». Sin embargo, en general, las técnicas de elaboración de ejercicios que mezclan ítems correctos con ítems erróneos están muy bien elaboradas y resultan de gran inspiración para el profesor, que puede efectuar selecciones o modificar los ítems según su conveniencia.

En esta fase de búsqueda de reseñas gramaticales resulta destacable la *Gramática del español lengua extranjera. Curso práctico*, de Edelsa (1994, 2003), por ser obra de referencia gramatical marcada para los aprendices de nivel avanzado en algunas universidades anglosajonas. Sin embargo, en esta gramática las formas expositivas son a veces excesivamente formales y *oscuras*. El apartado de «Recursos para la comunicación» es demasiado esquemático, y no está contextualizado en diálogos o textos, por lo que para el aprendiz de español puede resultar difícil elegir una opción según el registro. Además, ese tipo de presentación lo convierte en una casuística acumulativa y, a veces, sin sentido. Por ejemplo, no hay ningún tipo de representación visual para explicar bien los matices de la abundante lista de ítems de localización espacial. En cuanto a la sintaxis, las explicaciones son escasas y dispersas. La subordinación adverbial se soluciona con un cuadro que ocupa una sola página, sin aclaraciones previas. En este rasgo radica lo que puede considerarse a partes iguales un defecto o una virtud de este manual: la presentación de la subordinación adverbial a través de la explicación del contraste entre indicativo y subjuntivo, en un capítulo anterior. Esta forma fundamental de abordar la explicación de la subordinación sintáctica en español se realiza en esas páginas de manera algo farragosa para el alumno: primero se

⁴ Del mismo modo, como ya sabemos, la mayoría de las causales no expresan una causa real, sino una simple explicación (Galán Rodríguez, 1999: 3598-3642). Además, el complejo ámbito semántico del concepto de 'causalidad' abarca cinco relaciones diferentes: 1) 'Causa', efecto o consecuencia: «El niño viene (EFECTO) porque le dan caramelos (CAUSA)»; 2) 'Condición', causa hipotética: «Si le dan caramelos (CAUSA HIPOTÉTICA), el niño viene (EFECTO)»; 3) 'Concesión', causa negada o inefectiva: «Aunque le dan caramelos (CAUSA INEFECTIVA), el niño no viene (EFECTO)»; 4) 'Finalidad', causa virtual e intencional: «El niño viene (EFECTO) para que le den caramelos (CAUSA VIRTUAL)»; 5) 'Consecución', causa no intencional: «Le dan tantos caramelos (CAUSA NO INTENCIONAL) que el niño viene (EFECTO)». Causales, condicionales y concesivas se orientan hacia el concepto general de 'causa', y, desde la percepción cronológica de los hechos, se sitúan en un ANTES. Finales y consecutivas se hallan enfocadas hacia el concepto general de 'efecto', y por ello se sitúan cronológicamente en un DESPUÉS. Este aspecto de temporalidad influye directamente en el modo verbal de estas oraciones, que, por ejemplo, para las causales es el indicativo (modo de la realidad) y para las finales, el subjuntivo y el infinitivo (virtualidad). Todos estos factores son claves a la hora de presentar pedagógicamente estas estructuras (Mendizábal, 1997).

explica el uso del subjuntivo en determinadas subordinadas adverbiales (temporales, concesivas, modales, de lugar, finales, condicionales, comparativas) y a continuación se realiza un contraste entre el uso del indicativo y del subjuntivo en oraciones subordinadas sustantivas, concesivas, temporales, la partícula *como* y las condicionales (2003: 129-132).

El criterio de introducir el estudio de la subordinación sintáctica a través del subjuntivo (Sastre, 2004) es el que aplican, acertadamente a nuestro juicio, algunos métodos de español para extranjeros de nivel avanzado y superior, con mayor o menor éxito en las explicaciones. Podemos citar el de Millares, que mejora en sus sucesivas reediciones. Explica primero las formas y valores de cada tiempo del subjuntivo, los contextualiza con ejercicios adecuados y establece siempre que es posible un contraste con los tiempos del indicativo. Va incrementando paulatinamente el grado de dificultad e imprime una ordenación para las subordinadas que se esfuerza en seguir las pautas de la gramática tradicional (sustantivas, adjetivas, adverbiales). De esta forma, al consultar otras gramáticas o manuales, el alumno encontrará un paralelismo con su método. La organización que se hace de las subordinadas adverbiales es bastante certera porque hace ver la estrecha relación de sentido que hay entre ellas. Ya hemos señalado más arriba que los principales tipos de subordinada adverbial encierran, respectivamente, un tipo de *causa* desde el punto de vista lógico-semántico. De este modo, el método agrupa por una parte las causales, consecutivas, finales y modales; y, por otra, las temporales, condicionales y concesivas.

A pesar de creer que éste es el enfoque más efectivo para la enseñanza *explícita* de la sintaxis en clase de español LE (y ésta es la exigencia inicial que se le planteaba al profesor en estas páginas), el desarrollo de esas clases no puede seguir, como ya podrá imaginarse, un método determinado, ni una *espartana* disciplina gramatical. Por ello hay que recurrir a otros aportes que enriquezcan este complejo panorama docente. En este sentido hay que destacar un libro clásico de nivel avanzado-superior, como *Procesos y recursos*. Cada módulo de esta obra posee una sección gramatical específica («El sistema formal de la lengua») con explicaciones condensadas y ejercicios muy bien elaborados. Pero, además de esto, las alusiones gramaticales están diseminadas en casi todas las actividades de las otras secciones, e incluso hay un *recurso* determinado en el que se pide al alumno que critique su libro de gramática, proporcionándole para ello unas pautas muy específicas («¿Cómo hacerlo mejor?», 1999: 140-142). Otro ejemplo perfecto de cómo integrar las explicaciones gramaticales para nivel avanzado en un enfoque dinámico y comunicativo es *Enlaces extraoracionales* (2002), de la serie «El español es fácil». Con este tipo de manual se consigue, asimismo, lo que indicábamos más arriba: reflejar en la didáctica de español LE de las últimas investigaciones en Pragmática y Lingüística Textual. Además, este libro se atiene a los planes curriculares del Instituto Cervantes y a los criterios evaluadores del D.E.L.E., lo cual supone una garantía para el alumno. Por último, habría que citar un tipo de publicación que los profesores muchas veces utilizamos como *relleno*, para paliar en cierto modo la *fatiga* mental de los aprendices o para introducir un punto de inflexión en el ritmo de la clase: los juegos. Sin embargo, la calidad de algunos de estos trabajos permite al profesor trazar un itinerario completísimo para adentrarse en ciertas parcelas gramaticales, como la sintaxis. Así sucede con *Actividades lúdicas para la clase de español*, a través de cuyas propuestas podemos explicar desde los diferentes tipos de oración según el *modus* y el *dictum* («El dominó de la lengua», para las oraciones con *ser* y *estar* y para las interrogativas) hasta prácticamente todos los tipos de coordinadas y subordinadas mediante 18 juegos graduados.

En definitiva, dentro de un nivel avanzado-superior, y en un currículo en el que se *impone* la enseñanza explícita de la sintaxis, hay que rechazar tanto las explicaciones complejas como las *hipergeneralizaciones*. El propio aprendiz se encarga de reclamar una explicación gramatical completa y coherente, como la que pudieran darle a un nativo que está estudiando su propio idioma. En manos del profesor está lograr que esto no se contradiga con la creación de «un contexto lingüístico rico y variado» y con el reforzamiento del filtro afectivo de los aprendices (Baralo, 1999: 62-63). En la evolución de los alumnos hemos comprobado que puede conseguirse.

BIBLIOGRAFÍA

- Baralo, M. (1999): *La adquisición del español como lengua extranjera*, Madrid, Arco/Libros.
 Carbó, C. y Z. Borrás (2002): *Enlaces extraoracionales*, Madrid, Espasa-Calpe.
 De Kock, J. (1994): «Índices de complejidad sintáctica y memoria inmediata», *REALE*, 1, 85-105.
 Equipo Pragma (1984): *Para empezar*, Madrid, Edelsa.

- Galán Rodríguez, C. (1999): «La subordinación causal y final», en I. Bosque y V. Demonte (dirs.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid, Espasa-Calpe, 3598-3642.
- González Calvo, J. M. (1990): *Análisis sintáctico*, Cáceres, Universidad de Extremadura.
- González Hermoso, A. et alii (1994, 2003): *Curso práctico. Gramática de español lengua extranjera*, Madrid, Edelsa.
- González Hermoso, A. y Romero Dueñas, C. (2003): *Eco A1*, Madrid, Edelsa.
- Gutiérrez Ordóñez, S. (1996): «Sintaxis y enseñanza del español como lengua extranjera», en S. Montesa y P. Gomis (eds.), *Tendencias actuales en la enseñanza del español como lengua extranjera I, Actas del V Congreso Internacional de ASELE (Santander, 1994)*, Málaga, ASELE, 5-32.
- Jiménez Juliá, T. (2001): «Sintaxis y lengua real», en M. A. Martín y C. Díaz (eds.), *¿Qué español enseñar?: norma y variación lingüísticas en la enseñanza de español a extranjeros, Actas del XI Congreso Internacional de ASELE (Zaragoza, 2000)*, Madrid, ASELE, 29-60.
- López López, E. et alii (1999): *Procesos y recursos*, Madrid, Edinumen.
- Mendizábal de la Cruz, N. (1997): «Expresión de la causa y la finalidad en español como segunda lengua», *REALE*, 8, 77-87.
- Millares, S. (1999): *Método de español para extranjeros. Nivel superior*, Madrid, Edinumen.
- Millares, S. y Centellas, A. (2000): *Método de español para extranjeros. Nivel intermedio*, Madrid, Edinumen.
- Moreno García, C. (1991): *Curso superior de español*, Madrid, SGEL.
- Moreno García, C. et alii (1999): *Actividades lúdicas para la clase de español*, Madrid, SGEL.
- Moya Corral, J. A. (1994): «Sintaxis y estructura de la información: aportación de la enseñanza de las oraciones interordinadas», en S. Montesa y A. Garrido (eds.), *Actas del II Congreso Nacional de ASELE. Español para extranjeros: didáctica e investigación (Madrid, 1990)*, Málaga, ASELE, 97-106.
- Navas Ruiz, R. et alii (2000): *Español avanzado*, Salamanca, Colegio de España.
- Rodríguez Ponce, M. I. (2004): *Análisis pragmasintáctico*, Cáceres, Universidad de Extremadura.
- Salazar García, V. (1990): «La adquisición de la gramática en la clase de lengua; el caso de *pero* y *aunque*», en AAVV, *Actas del I Congreso Nacional de ASELE*, Granada, ASELE, 269-275.
- Sánchez Corral, L. (1996): «De la gramática al discurso: interacción narrativa de las cláusulas condicionales», *REALE*, 5, 63-83.
- Sánchez/Martín/Matilla (1980): *Gramática práctica de español para extranjeros*, Madrid, SGEL.
- Sancho Sánchez, M. (1999): «Frecuencia y gradación de algunas estructuras subordinadas en español», *Cuadernos Cervantes de la Lengua Española*, 25, 42-43.
- Sastre Ruano, M. A. (2004): *El subjuntivo en español*, Salamanca, Colegio de España.
- Torrens, M. J. (1998): «Actividades para la enseñanza de aspectos gramaticales de especial complejidad (el modo en las completivas)», en AAVV, *La enseñanza del español como lengua extranjera: del pasado al futuro, Actas del VIII Congreso Internacional de ASELE (Alcalá de Henares, 1997)*, Alcalá de Henares, ASELE, 803-810.