# REVISTA ELECTRÓNICA DE DIDÁCTICA ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA

# redELE

12

SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA

SUBDIRECCIÓN GENERAL DE COOPERACIÓN INTERNACIONAL

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA

Catálogo de publicaciones del Ministerio:
www.mecd.gob.es
Catálogo general de publicaciones oficiales:
publicacionesoficiales.boe.es

**MINISTERIO DE EDUCACIÓN,
POLÍTICA SOCIAL Y DEPORTE**
Subsecretaría
Subdirección General de Cooperación Internacional

Edita:
© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA
Subdirección General
de Información y Publicaciones

© De los artículos y obras de redELE, sus respectivos autores

Edición: 2008

NIPO: 651-08-021-1
DOI: 10.4438/1571-4667-redele
ISSN: 1571-4667
Ciudad: Madrid
Correo electrónico: redele@mecd.es

# ÍNDICE

## ENTREVISTA

**Entrevista a Sonsoles Fernández López**

## CONTENIDOS

**No encuentro a nadie que me quiera: propuesta didáctica**
*Canto Gutierrez, Silvia*
Universidad de Utrecht

**El español en una universidad francesa para mayores: estudio de caso**
*Carvajal Manso, Luis*
Universite du Tiers Temps de Montpellier

**Cuestiones pragmáticas sobre la negación**
*Garachana Camarero, Mar*
Universidad de Barcelona

**"Ayer estudiaba toda la tarde, sin parar. Seguro que apruebo…". Variaciones sobre un mismo tema: el aspecto gramatical en español y en griego moderno**
*Leontaridi, Eleni*
Universidad Aristóteles de Salónica, Grecia

**Un acercamiento a las gramáticas de español como lengua extranjera**
*Mesa Arroyo, Mª del Pilar*
Universidad de Granada

**Actualización de los recursos del docente de ELE en Internet**
*Nomdedeu Rull, Antoni*
Università degli Studi di Napoli "l'orientale"

**La adquisición de la competencia literaria: explotación didáctica de un cuento de Bernardo Atxaga**
*Souto Rumbo, Ismael*
Universidad de Vilnius, Lituania

**Mecanismos de atenuación en español e italiano: quizá y forse**
*Vázquez Pérez, José Ángel*
Universidad de L'aquila

# RESEÑAS BIBLIOGRÁFICAS

**Acquaroni, Rosana (2007). Las palabras que no se lleva el viento: literatura y enseñanza del español como LE/L2**

*Isabel Santos Gargallo*
Universidad Complutense de Madrid

**Bustos Gisbert, J.M.; García Santos, J.F.; Santiago Guervós, J. de.; Sánchez Iglesias, J.J.; Martín Martín, M.; Natal Prieto, E. y Torijano, J.A. (2006). La fosilización en la adquisición de segundas lenguas: el buen aprendiz**

*Isabel Santos Gargallo*
Universidad Complutense de Madrid

SONSOLES FERNANDEZ LOPEZ es Doctora en Filología Románica por la Universidad Complutense de Madrid. Posee una larga trayectoria como profesora de "Español, lengua extranjera", como formadora de profesores y como autora de trabajos y materiales.

Ha desarrollado su actividad principalmente en la Escuela Oficial de Idiomas de Madrid, en las Asesorías Lingüísticas de las Embajadas de Roma y de Lisboa. Ha participado como profesora en los Master sobre enseñanza del E/LE de diferentes universidades, ha impartido cursos de formación de profesores tanto en España como en múltiples países y ha coordinado y realizado numerosos proyectos relacionados con el aprendizaje de E/LE. En la actualidad lleva a cabo el desarrollo curricular para las EEOOII (Escuelas Oficiales de Idiomas) de la Comunidad de Madrid.

Una de las líneas centrales de su trabajo e investigación viene girando en torno a la enseñanza / aprendizaje de la Lengua, aunando la investigación con la práctica docente. Es autora de numerosas publicaciones y de más de un centenar de artículos. De entre sus libros, destacamos: *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera* (1997), *Propuesta curricular y Marco común europeo de referencia para las lenguas.* (2003). *Tareas y proyectos en clase* (2001), *Programas de español, lengua extranjera* (Ministerio de Educación de Portugal), *La evaluación en las Escuelas Oficiales de Idiomas. Actas de las II Jornadas sobre enseñanza de lenguas* (coord.).1998. *Estrategias de aprendizaje de la lengua extranjera* (1996) *Escribir en español, lengua extranjera*. (1994). *El español como lengua extranjera en la Escuela Elemental*. (1994), *Leer en Español, lengua extranjera,* (1993) *Didáctica de la gramática* (1983).

**Desde su amplia y variada experiencia en el ámbito del español como Segunda Lengua (L2) y Lengua Extranjera (LE) como docente, formadora, investigadora y autora de materiales, ¿qué valoración hace de la evolución y de los cambios ocurridos en el mundo de español lengua extranjera (ELE) desde sus comienzos hasta el momento actual? ¿Qué aspecto destacaría positivamente?**

Desde sus comienzos, es mucho decir, porque la enseñanza del español como lengua extranjera tiene una larga tradición; voy a referirme a la historia que yo he vivido, la que arranca en los años ochenta, coincidiendo con el impulso propiciado desde el Consejo de Europa, impulso que se ha ido multiplicando en estas casi tres décadas. En esos años pasamos de las iniciativas aisladas, repartidas por toda la geografía del español, tanto individuales como de algunos departamentos de español, a los primeros encuentros donde, y esa fue mi experiencia, constatamos que no estábamos solos, que podíamos conjugar iniciativas, estudios, experiencias y que podíamos impulsar una renovación del E/LE. Entre aquellos primeros espacios de encuentro quiero citar, los congresos de AESLA, más tarde los de ASELE y sobre todo las famosas jornadas de las Navas, propiciadas por el Ministerio de Cultura, semilla, sin duda, de la fecundidad actual del mundo de E/LE.

Desde entonces, no ha parado de crecer la oferta de formación para profesores de español, de este lado y del otro del Atlántico, y con ella la de profesionales preparados; esta evolución acompaña la creciente demanda de aprendizaje del español, propiciada, creo yo, por la imagen exterior de una España democrática, integrada en Europa y por la explosión literaria y vital del español de América. Como fruto de todo ello, en España, hoy contamos con un vasto organigrama de entidades públicas y privadas, que impulsan una oferta de calidad de todo lo relacionado con el español, lengua extranjera: desde el MEC y las Consejerías de Educación repartidas por todo el mundo y el Instituto Cervantes, a las universidades públicas y privadas, los centros de lenguas y las editoriales que han apostado decididamente por E/LE. A todo ello hay que añadir el gran centro de recursos y de espacio para compartir que ha abierto Internet y que en el campo del español, la ventana del Instituto Cervantes y esta misma revista son apenas dos ejemplos.

Mi valoración de este proceso es, ciertamente, positiva. El crecimiento ha supuesto una fuerte entrada de profesionales y creadores de materiales, así como de ofertas de formación y de un progresivo número de investigaciones específicas; y aunque no todo lo que se hace puede ser valorado de la misma manera, sí es cierto que se puede elegir, que existe motivación por indagar y que en la medida en que la investigación y la formación se incrementan se acallan las voces espurias y se fortalece la línea de trabajo que se fundamenta, no sólo en un consistente análisis de la lengua en uso, sino también en la investigación sobre los procesos de aprendizaje de las lenguas y en sus aplicaciones didácticas.

**La publicación del Marco Común Europeo de Referencia (MCER) ha supuesto un hito en la didáctica de lenguas extranjeras. ¿Cuáles han sido las aportaciones e innovaciones fundamentales derivadas del Marco en el caso de la lengua española? ¿Se han adaptado adecuadamente los currículos en ELE?**

Sí, el MCER ha supuesto otro punto importante de inflexión, como lo supuso en su día la publicación de lo niveles umbrales. Ha asumido las aportaciones claves de las ciencias implicadas en el aprendizaje, enseñanza y evaluación de las lenguas y las ha plasmado en un enfoque de acción y en un marco común de descriptores por niveles. Cuanto más se profundiza en su lectura y consulta más aporta y más ilumina.

En el caso de la lengua española, creo que lo primero que ha supuesto el MCER ha sido un apoyo decidido a todo lo que se venía haciendo, ya en la línea del enfoque de acción, en el concebir el aprendizaje en el uso y para el uso auténtico, en el saber intercultural y en el desarrollo de las estrategias del aprendiz que rentabilizan el aprendizaje y favorecen la autonomía. Estas líneas han adquirido más fuerza, a raíz de la publicación del *Marco* y se ha reforzado todo un campo extraordinario de trabajo, así como de su adecuación al aula.

La aplicación del *Marco* a los currículos se va llevando a cabo paulatinamente y es cada vez mayor el interés por contrastar estas aplicaciones (he podido ser testigo de ello, a raíz de la publicación en el año 2003 de un trabajo mío sobre este tema concreto). Por poner ejemplos representativos es obligado citar el nuevo Plan Curricular del Instituto Cervantes, cuyos exhaustivos inventarios se organizan en torno a los niveles de referencia del *Marco*; los currículos de las Escuelas Oficiales de Idiomas, y por lo que me atañe directamente, los de algunas comunidades como la de Madrid, asumen decididamente el enfoque de acción y son fieles a los niveles del *Marco*.

De entre los materiales que se publican, en general para todas las lenguas, existen casos ejemplares que trabajan los procesos, el aprendizaje en uso y se equiparan de forma coherente con los niveles del *Marco,* pero son muchos otros los que aplican el sello de referencia con los diferentes niveles, sin ofrecer los recursos, las actividades ni la programación que lo tornen creíble.

A pesar de los logros, se echa en falta todavía una lectura atenta de este documento por muchos profesores, editoriales e incluso por responsables de certificados de español. Con frecuencia, lo que se conoce del *Marco* se limita a la denominación de los niveles de referencia y a la descripción sintética de los descriptores que aparece en los cuadros resumen del capítulo 3. Queda por profundizar en la visión del uso y aprendizaje de la lengua que lo sustenta, en los objetivos, en el carácter integrador de todas las competencias de la persona, en la riqueza y minuciosidad de los descriptores, en la propuesta de adecuación y subdivisión de los niveles a las variadísimas situaciones, en calibrar, de verdad, el alcance de cada uno de los niveles. Y mientras no se

consiga esta lectura atenta y se apelliden apenas los cursos con A, B o C , no podremos decir de verdad que se está aplicando el *Marco*.

**El MCER, como declara su título, es un documento de referencia para el `aprendizaje, enseñanza y evaluación´. ¿Cree que el MCER demanda un esfuerzo en cuanto a la práctica de evaluar con validez y fiabilidad ?**

La equiparación que se está estableciendo de los certificados y diplomas de lenguas con el MCER, creo, sinceramente, que está traicionando el objetivo del documento de ser un "marco común de referencia". Si bien es cierto que estos diplomas sólo estarán homologados con los diferentes niveles del MCER cuando el Consejo de Europa los revalide, la desigualdad actual de criterios, de cada centro de lenguas y de cada institución al equiparar sus certificados con los niveles del *Marco* está provocando una tremenda confusión.

Con frecuencia, en los seminarios con profesores y examinadores de español hemos analizado los descriptores y los hemos contrastado con los requeridos para alcanzar diferentes diplomas y certificados; hemos valorado a la luz del *Marco*, las producciones de personas que habían superado las pruebas de esos diplomas y hemos acudido a la experiencia misma de los examinadores. La perplejidad ha sido una constante al comprobar la falta de coherencia entre la competencia que describe el *Marco* y la que describe el propio certificado para ese mismo nivel.

A esta confusión contribuyó, en un primer momento, la misma división tripartita de los niveles del *Marco* (A, B y C) que, intuitivamente, en una primera interpretación y sin profundizar en los descriptores, asimilamos a los clásicos niveles de Básico, Intermedio y Avanzado. Esta primera equiparación, no obstante, se cae por su base en el momento que nos detenemos en estudiar los descriptores (capítulos 4 y 5), el tiempo que el MCER prevé para alcanzarlos y la misma nomenclatura de cada nivel (el nivel avanzado es el B2 y no el nivel C que es el nivel de "maestría" previsto para "muchos profesionales de la lengua"). El tiempo requerido, según la previsión del MCER se va duplicando para cada nuevo nivel y no es extraño porque la exigencia crece algebraicamente; al candidato del nivel avanzado, por ejemplo se le pide:

> “Hablar con fluidez, precisión y eficacia en una amplia serie de temas, comunicarse con espontaneidad, presentar líneas argumentales complejas convincentemente, negociar la solución de conflictos con un lenguaje persuasivo; comprender cualquier tipo de habla, tanto cara a cara como retransmitida, identificando, incluso, los puntos de vista y las actitudes; comprender documentales, entrevistas, debates obras de teatro en lengua estándar; leer textos especializados y conseguir información ideas y opiniones procedentes de fuentes diversas; escribir textos claros, detallados y estructurados marcando la relación entre las ideas, destacando los aspectos significativos, siguiendo las normas del género elegido… Y todo ello con una variedad y precisión léxica altas, con un buen control gramatical y con una entonación y pronunciación claras y naturales. “

Abruma un poco, pero eso son ejemplos de un nivel B2 del *Marco;* no es extraño que los mismos profesores extranjeros de español reconozcan, con frecuencia, sus limitaciones en el dominio de esos descriptores del B2.

Sería necesario y urgente un estudio conjunto, propiciado por el Consejo de Europa, del que los profesionales de las diferentes instituciones sacaran un acuerdo objetivo, libre de la presunción de que cada centro es el mejor y dejando de lado intereses de otro tipo.

**En educación, siempre ha sido tema de debate la aplicación y la adecuación al aula de las innovaciones de la investigación. En el caso de ELE ¿le parece que las conceptualizaciones didácticas actuales están siendo aprovechadas por quienes elaboran los currículos, por quienes producen materiales y, sobre todo, por los profesores de español LE?**

Vencer la inercia de lo sabido es siempre un proceso lento, aunque en el caso de E/LE creo que jugamos con ventaja: nos hemos incorporado a la renovación más tarde que en otras lenguas, pero lo hemos hecho con mucha fuerza y no es raro observar en simposios internacionales de didáctica de lenguas extranjeras que los profesores de español son de los más motivados y de los más actualizados. Con todo, tampoco podemos generalizar, seguramente esos profesores actualizados que estudian, experimentan y ponen en práctica las aportaciones más convincentes y eficaces no son precisamente la mayoría, aunque sí el acicate del resto, resto que sigue con su libro de texto, sus actividades, sus explicaciones gramaticales y recela de las novedades.

Queremos creer que conceptos y aspectos claves como: aprendizaje significativo, activación de los propios esquemas, zona de desarrollo próximo, procesos de aprendizaje, conocimiento declarativo y conocimiento procedimental, estilos de aprendizaje, variables individuales, estrategias, autonomía, contextos de aprendizaje, estadios de interlengua, papel de los errores, papel de la interacción y de la negociación del significado y papel de la atención a la forma, así como análisis de la lengua en uso, esquemas textuales, procesos de comunicación…, además de las dinámicas de aula y de los medios virtuales que facilitan el aprendizaje y la comunicación no son extraños a los profesores, se interesan por ellos y tratan de traducirlos en prácticas docentes.

Por otro lado, esta actualización, que suele darse en los curso de Master, más como formación inicial que como continua, llega muy fragmentada al profesorado en ejercicio, pues casi siempre se hace a través de cursos breves, un poco a salto de mata, en tiempos sumados a un horario sobrecargado de clases, donde, a pesar de que pueden ser cursos buenos, es difícil profundizar y donde el profesorado pide, especialmente, cuestiones prácticas aplicables directamente a sus clases. Sería importante estructurar un programa de formación y de investigación en el aula -por módulos por ejemplo-, que se fueran cubriendo progresivamente en varios cursos, mejor en periodos no lectivos, y que al mismo tiempo que atendía a las necesidades más inmediatas del profesorado, asegurase una actualización sistemática.

Los materiales inciden decididamente en esta renovación cuando saben plasmar didácticamente los intereses de los grupos de alumnos diferentes, el enfoque de acción, las actividades que acompañan y favorecen los procesos de aprendizaje, los análisis de la lengua en uso, el desarrollo de estrategias…, pero hay que reconocer que para las editoriales ello conlleva una apuesta que no siempre están dispuestas a asumir y en algunos casos prefieren inclinarse por lo seguro. Aquí hay que elegir entre un círculo vicioso o un círculo de efectos mutuos positivos entre materiales y profesores.

Los currículos cambiaron hace más de dos décadas pasando del listado gramatical y de temas culturales para incluir los contenidos nociofuncionales, los socioculturales y progresivamente, aunque de forma tímida, los estratégicos. Se ha enriquecido la descripción de objetivos que se centran cada vez más en el desarrollo de las habilidades comunicativas, pero el esquema sigue siendo el mismo y los currículos continúan siendo más de contenidos que de procesos. Una punta de lanza fueron los programas ministeriales para la educación obligatoria que se hicieron ya en los años noventa con una apuesta decidida por resaltar los procesos.

En la actualidad, cabe destacar el nuevo Plan curricular del Instituto Cervantes, cuyos inventarios compilan y organizan una amplísima información para el estudio, referencia, contraste y para, una vez desgranada y asimilada, llevarla a las programaciones de clase; son especialmente sugerentes la concepción de los objetivos, las aportaciones de pragmática y discurso, la descripción de los comportamientos socioculturales e interculturales y la de los procedimientos de aprendizaje.

Y no quiero terminar este cuestión relacionada con los currículos, sin referirme a otras renovaciones curriculares, y concretamente a las que se están llevando a cabo para las Escuelas Oficiales de Idiomas, en las que estoy directamente implicada desde la Comunidad de Madrid; quiero resaltar de estos currículos, la aplicación del "enfoque de acción", de atención los procesos y de la concepción del aprendiz como usuario que aprende la lengua usándola y no sólo para usarla, el papel de las actividades comunicativas como eje de los contenidos, el desarrollo de los contenidos discursivos, la importancia otorgada al desarrollo de estrategias que favorezcan la autonomía y las sugerencias de integración del currículo en clase , a través de la realización de "tareas".

Creo que si estas renovaciones curriculares se acompañan de formación para su aplicación se conseguirá que llegue a los profesores y a las clases las aportaciones más relevantes a la didáctica de las lenguas.

**En cuanto a la formación de profesores ¿cómo caracterizaría el trabajo que hacen las universidades y otras instituciones? ¿cree que la docencia y la investigación en los departamentos satisface la demanda de formación de calidad?**

La oferta actual de formación para profesores de E/LE es muy amplia; son innumerables los cursos y actividades que se programan desde el Instituto Cervantes, los centros de formación del profesorado, las Consejerías de Educación en el exterior, los departamentos universitarios, los centros de lenguas, las editoriales, los encuentros como Expolingua … Y estoy convencida que en la mayor parte de los casos se llevan a cabo, no por cumplir, si no con un gran esfuerzo para que sean de calidad y útiles para los profesores.

Tal vez la formación más sistemática en estos últimos años es la que se ha planteado a través de los numerosos Master específicos, de los que fueron pioneros, primero el de Barcelona y después el de la Universidad Antonio Nebrija, y que en la actualidad forman parte de las ofertas de postgrado de muchos departamentos de lenguas.

En cuanto a la investigación relacionada con el aprendizaje/adquisición del español, como lengua extranjera, el impulso en estos últimos quince años ha sido muy fuerte y las perspectivas son extraordinarias (todavía recuerdo cuando yo defendí la tesis en 1990, que éramos islas perdidas los que investigábamos en este campo). Por fortuna, hoy contamos con equipos muy buenos y gracias a la solidez de unos cuantos maestros se le otorga credibilidad a esta especialización y se multiplican los programas, cursos y doctorados específicos: Todo ello redunda en la motivación por investigar en un campo tan prolífico e interesante como éste.

La calidad de esta formación e investigación es desigual, como no podía dejar de ser, pero en la medida en que exista y prospere, se podrá elegir y al hacerlo se podrá seleccionar lo mejor. Importa, todavía, contar siempre con los especialistas, que los hay, y que no se rellene los horarios con profesores expertos en otros ámbitos.

**¿Son necesarios unos estudios universitarios de formación inicial de base para cualificar profesores? ¿Han de servirse los profesores de los cursos de especialización de postgrado para adquirir formación inicial?**

Yo creo que las filologías aportan o pueden aportar una base consistente para reflexionar sobre el funcionamiento de la lengua; sería deseable un segundo ciclo más orientado al aprendizaje de las lenguas que diera opciones para abordar las ciencias de la lingüística de la comunicación aplicada al español (desde la pragmática y análisis del discurso y de la interacción, a la psicolingüística, etnolingüística ), que se interesara por los estudios de adquisición de las lenguas, por las aportaciones cognitivas y por los procesos que llevan a ser usuario competente de la lengua. A ello se añadiría, en una formación específica para futuros profesores, todo lo relacionado con la gestión de la clase.

A ese posible segundo ciclo, se acercan algunas universidades, pero en la mayoría esta formación inicial se empieza a suplir con la creación de cursos

de postgrado, cursos que cubren unos aspectos u otros de los señalados, dependiendo de las personas que los pueden impartir en los departamentos respectivos.

**La progresiva tendencia de las sociedades a conformarse como multiculturales, como el caso de España, abre nuevas perspectivas en el campo del español L2 ¿qué le parecen las experiencias que se están llevando a cabo en España con las comunidades de inmigrantes? ¿Supone éste campo del español como segunda lengua una ampliación de expectativas profesionales para profesores e investigadores?**

Por supuesto y más que plantearlo como una ampliación de expectativas profesionales, lo planteo como una necesidad urgente que hay que cubrir y en la que todas las instancias involucradas (oficiales y privadas) se deben empeñar.

Mis incursiones en este campo son limitadas (clases a inmigrantes y cursos de formación a profesores, la mayoría procedentes del voluntariado, sin una preparación específica, y a maestros que se han encontrado con los inmigrantes en clase), pero en general, me veo más como observadora atenta que como agente directo. Desde esa limitación, creo que es necesario conjugar los esfuerzos que se hacen en cada comunidad y en cada centro y tener claros los análisis de necesidades. Como necesario es también crear una especialización de enseñanza del español a inmigrantes, teniendo en cuenta las diferencias que supone: el que se trate de grupos alfabetizados o no, o alfabetizados en otro tipo de escritura, de niños escolarizados o de adultos que vienen a trabajar con diferentes niveles de escolarización, o de grupos de culturas más próximas o más distantes. La actitud positiva y voluntariosa es importante pero totalmente insuficiente, la preparación de los profesores de nuestro sistema educativo no abarca esta especialidad, ni en el área de lenguas extranjeras, e incluso la formación más generalizada de profesores de E/LE debe complementarse para atender específicamente a estos grupos.

Y mientras esta especialización no exista, hay que ayudar, especialmente, a los profesores en ejercicio que se han encontrado con el reto en sus clases sin preparación previa; prever que existan personas preparadas en los centros, o por zonas, que acompañen el proceso, ayuden a programar, estén cerca de los profesores de apoyo, les proporcionen recursos …
Otra tarea que hay que considerar es promover la creación, y no tanto la adaptación, de materiales específicos y, sobre todo, desarrollar, no sólo en el profesorado, sino también en el alumnado y en la comunidad educativa (y en toda la sociedad), actitudes interculturales de reconocimiento de la diferencia como riqueza, de respeto y aprecio por las otras culturas, tratando de comprender la idiosincrasia de cada pueblo y favoreciendo la integración que es la mejor vía para la adquisición del idioma.

**Diversificación de materiales didácticos, investigación sobre metodología y didáctica, investigación sobre nuevos enfoques conceptuales, formación de profesores, formación a distancia o apoyada en plataformas informáticas ¿en qué líneas, en qué campos del español L2 y LE considera que debería hacerse un mayor esfuerzo?**

Se ha hecho mucho pero cada vez se abre más el horizonte de lo que queda por hacer y desde cada área se pueden señalar aspectos prioritarios pero sin descuidar ninguna de ellas.

En esta entrevista, al hilo de las cuestiones presentadas, ya se han ido mencionado algunas líneas como la creación de una especialidad de enseñanza del español a inmigrantes, la necesidad de de un estudio objetivo conjunto, de los niveles del MCER para llegar a acuerdos sobre la equiparación de los diferentes certificados y diplomas, así como la conveniencia de una organización más específica de la formación inicial y más sistemática de la formación continua.

Otro aspecto que requiere atención es el del desarrollo de estrategias y materiales para la enseñanza de la lengua "por contenidos", enseñanza que tiene una tradición en las escuelas europeas y en las secciones bilingües de colegios e institutos fuera de España, así como en los centros bilingües de nuestro país y que alcanza a la población inmigrante escolarizada de grupos de lengua materna diferente.

En relación con la apertura al mundo que supone Internet y el acceso a las nuevas tecnologías, el aprovechamiento para la enseñanza/aprendizaje de las lenguas, creo que es desigual y que falta mucho para sacarle el partido que ofrece. En relación con el aprendizaje a distancia apoyado por Internet, considero que sería importante analizar las primeras experiencias para corregir las deficiencias que provoca el frecuente abandono.

Podría enumerar otras necesidades concretas para los colectivos de profesores con los que estoy en contacto, pero hay algo que subyace en todos los casos y es la necesidad de no perder la motivación por lo que se hace, lo cual tiene que ver mucho con el apoyo y el reconocimiento de la administración y de la sociedad.

redELE revista electrónica de didáctica / español lengua extranjera NÚMERO 12

# No encuentro a nadie que me quiera: propuesta didáctica

SILVIA CANTO GUTIERREZ
Universidad de Utrecht

Licenciada en Filología por la universidad de Deusto, Bilbao; Máster en Traducción [inglés – español] por la universidad de Middlessex, Reino Unido; Diploma de Postgrado en Metodología y Didáctica ELE, universidad de Valencia y diversos cursos de formación de ELE y TEFL. En estos momentos cursa el Doctorado en Lingüística Aplicada en la Universidad de Antonio de Nebrija. Actualmente es profesora de español en la universidad de Utrecht (Holanda). También ha impartido clases en el campo del español para fines específicos y la enseñaza secundaria (Reino Unido), además de haber sido profesora colaboradora del Instituto Cervantes en sus centros de Nueva York y Utrecht. Autora y coautora de materiales y actividades para proyectos para la enseñanza de ELE en publicaciones con orientaciones didácticas.

**Resumen**: Con esta propuesta didáctica, que presenta actividades basadas en los fundamentos teóricos de Atención a la Forma (AF), se espera poder contribuir a ayudar a que los estudiantes vean el uso del subjuntivo como una herramienta para transmitir significado. Esta secuencia ha sido diseñada para estudiantes universitarios de nivel intermedio. Se parte de la base de que antes de realizarla los estudiantes cuentan con conocimientos previos de la forma y algunos usos del subjuntivo, no se trata de una primera introducción al subjuntivo.

**Palabras clave:** propuesta didáctica, canción, atención a la forma, subjuntivo.



## 1. INTRODUCCIÓN

Jenny, la de Utah (al igual que cualquiera de nuestros estudiantes en el sitio que estemos), "está en clase para *aprender a hacer*, no para guardar datos sin sentido en su memoria" (Ruiz Campillo, 2005). Teniendo esto en cuenta, nuestra actividad como docentes tendrá que estar enfocada a potenciar la capacidad de reflexión e inducción de nuestros estudiantes y no una actitud pasiva, donde reine la práctica de ejercicios mecánicos y repetitivos.

La secuencia que se presenta a continuación opta por una intervención proactiva de la atención a la forma (AF)[1], esto es, la previsión de un problema con el que se van a encontrar nuestros estudiantes (Ellis, 1997) debido a la dificultad que plantea la propuesta de Long de una intervención reactiva, en la que se espera a que se produzca una necesidad de aprendizaje en el transcurso de la comunicación, para luego llevar a cabo in situ una clase centrada en la AF (Doughty y Williams, 1998). Las razones de esta opción proactiva van desde (1) la accesibilidad limitada al *input* en cuestión, ya que tratándose de estudiantes en el extranjero ese *input* no es accesible fuera de clase y tampoco se acercarán al número de horas necesario para una adquisición natural, pasando por (2) el riesgo de que de otra forma ese *input* pasara desapercibido hasta las (3) limitaciones institucionales como son el número de estudiantes y la diferencia de habilidades lingüísticas por clase, junto con la importancia adjudicada a un examen en los cursos.

Esta preselección del aspecto en que queremos fijarnos puede inducir a primera vista a comparaciones con enfoques tradicionales, de atención a las formas (focus on forms). Sin embargo, no se trata de una presentación de la gramática de forma aislada, sino dentro de una actividad centrada en el significado. Tampoco se trata de un enfoque puramente comunicativo, en el que la atención se centra en el significado y la gramática se encuentra en una posición periférica, se trata de dirigir la atención de los estudiantes primero al contenido del mensaje para después destacar la forma lingüística (Doughty y Williams, 1998). De esta forma, se proporciona el acceso a los datos lingüísticos en un contexto comunicativo, ya que de lo que se trata es de que perciban y registren los pares individuales de forma – significado y no una regla gramatical (Terrell, 1991).

Si percibir las formas en el *input* se ha propuesto como un requisito para la adquisición, y dada la importancia que tiene el significado en los principios de procesamiento de *input* descritos por VanPatten (1996), la presentación contextualizada de estos puntos gramaticales tendrá que asegurarse de que las marcas formales resulten lo más significativas posibles, estableciendo una correspondencia entre forma y significado. Si los estudiantes solamente pueden atender a marcadores gramaticales cuando los elementos léxicos principales en el *input* les son familiares y requieren poco tiempo de procesamiento, entonces habrá que ofrecer un *input* significativo que contenga muchos ejemplos de la misma relación significado – forma, para hacer sobresalir esa forma, y

[1] Para una lectura más detalla sobre la atención a la forma: Doughty, C. y J. Williams . *Focus on form in classroom second language acquisition*, Cambridge, Cambridge University Press, 1998.

ayudar a los estudiantes a establecer la conexión correcta significado – forma (Terrell, 1991)

## 2. JUSTIFICACIÓN

Con esta secuencia se espera poder contribuir a ayudar a que los estudiantes vean el uso del subjuntivo como una herrramienta para transmitir significado, en lugar de ese "ogro" formal con el que se tienen que enfrentar y contra el que sus únicas armas de lucha aparecen materializadas en forma de listados; como apunta Ruiz Campillo (2004), haciéndoles ver sus consecuencias comunicativas y haciendo significativo su uso.

Esta secuencia didáctica ha sido diseñada para estudiantes universitarios de nivel intermedio. Se parte de la base de que antes de realizarla los estudiantes cuentan con conocimientos previos de la forma y algunos usos del subjuntivo, como los presentados en la Gramática básica del estudiante de español (2005): formas del subjuntivo (páginas 151-153) e ¿Indicativo o subjuntivo? (páginas 157-167). No se trata de una primera introducción al subjuntivo.

En el diseño de las actividades se ha tenido en cuenta la propuesta de Castañeda Castro (1997) de que estas presenten un contexto y objetivo extralingüístico, ya que:

> "La automatización de un aspecto formal de la L2 será más rápida si en la actividad que suministramos a los alumnos los procesos que pretendemos automatizar se presentan subordinados a otros procesos a los que necesariamente hay que prestar atención: resolución de una tarea, consecución de un problema comunicativo, etc."

además de las sugerencias de la implicación del alumno: siendo él el que tome decisiones sobre la interpretación, haciendo referencias a su mundo, poniéndolo como protagonista y tratando de crear un impacto en él.

En las actividades presentandas se encuentra tanto lo explícito como lo implícito, a la vez que se pone énfasis en el *input* y en el *output*. Se ha pretendido que la forma aparezca en la medida de lo posible de manera natural, útil y esencial (esencial en el sentido de que resulte imprescindible usar la estructura para llevar a cabo la tarea con éxito). Se ha intentado seguir las directrices de Lee y VanPatten (1995) de (a) presentar una cosa cada vez; (2) mantener atención en el significado; (3) ir de las frases al discurso; (4) usar *input*/*output* tanto oral como escrito; y que (5) el estudiante haga algo con el *input* / que otros respondan al contenido del *output*. Las actividades de *output* están diseñadas para que el estudiante evalúe la validez de sus hipótesis, teniendo en cuenta las

consecuencias que sus respuestas puedan provocar en el acto de comunicación. En cualquier caso, la lengua siempre aparece como herramienta para la comunicación.

Esta secuencia pretende ofrecer una muestra de actividades que procesan el contenido a la vez que ponen atención a la forma, ya que aunque la instrucción no cambie el orden natural de adquisición en la interlengua de nuestros estudiantes, creemos que sí puede ayudar a acelerar el ritmo de aprendizaje, con ejemplos como los que apunta Terrell (1991), actuando como "organizador avanzado" para ayudar a los estudiantes a entender el *input* y como focalizador de atención forma – significado en actividades comunicativas. Esto estaría en línea con la hipótesis de la gramática pedagógica (Rutherford, W y Sharwood-Smith, M , 1985).

## 3. INSTRUCCIONES

La actividad 1 está concebida como procesamiento de *input*. Hay una primera toma de contacto con los personajes que van a formar parte de la secuencia, y el *input* se ofrece tanto oral como escrito. El apartado c actuaría como actividad de toma de conciencia gramatical. Aquí es importante que el profesor esté atento a las hipótesis formuladas por los estudiantes para poder asegurarse de que estas son correctas.

Las actividades 2 y 3 son actividades de producción, de *output* estructurado, con carácter de gramatización. En las dos se busca la producción de *output* tanto escrito como oral. La actividad 3 en concreto, (que intentaría parecerse a un dictogloss) dentro de lo explícito e implícito, conlleva un aumento del grado de explicitud ya que hace que los estudiantes reflexionen, discutan y procesen la forma lingüística. Con este procedimiento se ha buscado que la producción de la forma sea bastante probable, casi esencial.

## SECUENCIA DIDÁCTICA

### NO ENCUENTRO A NADIE QUE ME QUIERA

**Actividad 1**

Marisa

(Fuente de imagen: cd Julieta Venegas. Sí)

Julieta

(Fuente de imagen: www.cinemaspeak.com)

a. Esta es Marisa, en una foto del día de su boda, y la otra es su amiga Julieta, que se dedica al mundo de la música. Pero la verdad es que está un poco triste porque casi todos sus amigos tienen ya pareja y ella no encuentra a ese alguien especial, por eso ha compuesto esta canción.

Escúchala, se titula *Alguien.* Aquí tienes la letra también, para que te ayude a seguirla. (cd Julieta Venegas. Sí)

No debe ser tan difícil encontrarlo
alguien que me **haga** crecer al conquistarlo
ya conocí todos los lados
el bueno y el malo,
quisiera al fin encontrar un hogar
quedarme ahí con...

Alguien que me **diga**,que me **diga**
lo que quiero escuchar,
alguien que me **cuide** y que me **hable**
que me **lleve** a donde va
alguien que me **quiera**
y que me **lleve** a buscar.

[cd Julieta Venegas. Sí]

Basta ya de vivir en la melancolía,
basta ya de pensar que mañana es otro día
la vida no es para esperarla,
es para vivirla,
tanta serenidad sería mejor con ...

Alguien que me **diga**, que me **diga**
lo que quiero escuchar,
alguien que me **cuide** y que me **hable**
que me **lleve** a donde va
alguien que me **quiera**
y que me **lleve** a buscar.

No debe ser tan difícil de encontrar...
alguien que me **lleve** a buscar...

Cuando Marisa habla con Julieta le cuenta cómo es Marcos, su marido, del que dice esto:

> "Marcos es estupendo. Tiene más años que yo, pero no me importa. Es uno de esos hombres que **pasa** temporadas fuera de casa por su trabajo, pero que **te ayuda** en todo. Aunque también es un poco rarito, es de esos que **puede** pasarse días y días sin necesitar estar con nadie más. Pero, es la única persona que **me hace reír** hasta en mis momentos más bajos. Es un hombre que **sabe** lo que quiere, que **me aprecia**, que **me quiere**, y que **va** al super a por chocolate a las once de la noche si estoy deprimida ¡No sé qué haría sin él!"

b. ¿Cuántos de tus compañeros tienen pareja? ¿Quieres saber un poquito cómo son ?. Y de los que no tienen, ¿te gustaría saber cómo es esa persona especial que buscan? Busca entre tus compañeros a uno que tenga pareja y a otro que no y hazles este pequeño cuestionario. Solamente tienen que responder "sí" o "no".

| | |
|---|---|
| ..... sí tiene pareja<br>y se llama .....<br><br>¿Es .....una persona<br>▪ que **viaja** mucho?<br>▪ que **cocina** muy bien?<br>▪ que **está** interesada en la política?<br>▪ que **se preocupa** por su forma física?<br>▪ que **sale** mucho los fines de semana?<br>▪ que **sabe** contar chistes? | ..... no tiene pareja todavía<br>pero quiere encontrar a ese alquien especial.<br><br>¿Buscas a una persona<br>▪ que **viaje** mucho?<br>▪ que **cocine** muy bien?<br>▪ que **esté** interesada en al política?<br>▪ que **se preocupe** por su forma física?<br>▪ que **salga** mucho los fines de semana?<br>▪ que **sepa** contar chistes? |

c. Fíjate en los verbos en negrita en las frases de Marisa y Julieta y en las preguntas del cuestionario que les has hecho a tus compañeros. Todos se usan para describir características (en este caso de personas). En las frases donde habla Marisa (y en las de tus compañeros que ya tienen pareja), el verbo aparece en indicativo y en cambio, en las que nos canta Julieta (y en las de tus compañeros que todavía no tienen pareja) el verbo aparece en subjuntivo. ¿Sabrías decir por qué?

**Actividad 2**

a. Julieta es una chica maja, ¿verdad? Lo que pasa es que eso de encontrar a ese alguien especial le tiene bastante preocupada. Piensa en tus amigos, seguro que hay alguno que podría ser ese alguien especial para Julieta, ¿a que sí? Intenta describírselo para que ella se haga una idea:

.....es una persona que..... ..... y que..... Además, es un hombre que ....., no es uno de esos tipos que ..... ni que .....Para resumir, es un amigo que ..... porque .....

b. Julieta, sin embargo, ya tiene una idea de cómo quiere que sea esa persona especial que todavía no ha encontrado y lo ha escrito en su diario. Trabaja con tu compañero/a e intentad reconstruir el texto del diario. Utilizad las palabras que aparecen en las cajas.

"Hoy he estado con Marisa, y la verdad, es que me ha puesto un poco de dolor de cabeza tanto hablar de Marcos. Tengo un poco de bajón, casi todos mis amigos tienen ya pareja, ¿por qué no consigo encontrar yo a ese alguien especial? Creo que no pido tanto, ¿no?.Solo busco a alguien que. . . . . .
. . . . . .
. . . . . .
. . . . . ..
. . . . . .
. . . . . .
. . . . . .
. . . . . .
. . . . . .
. . . . . .
. . . . . .
. . . . . .
. . . . . .
. . . . . ... Y es que... ¡ninguno de los hombres que conozco es así!

| | | |
|---|---|---|
| persona<br>hombre<br>amigo | querer conocer a mi familia inmediatamente<br>pasarse los fines de semana en el sofá<br>decirme que estoy siempre guapa<br>ser deportista<br>traerme el desayuno a la cama los domingos<br>llevarse bien con todo el mundo<br>saber cocinar | y<br>porque<br>además<br>también<br>pero |

c. ¿Se parece tu amigo a la persona que describe Julieta? ¿Por qué? Coméntalo con tu compañero/a.

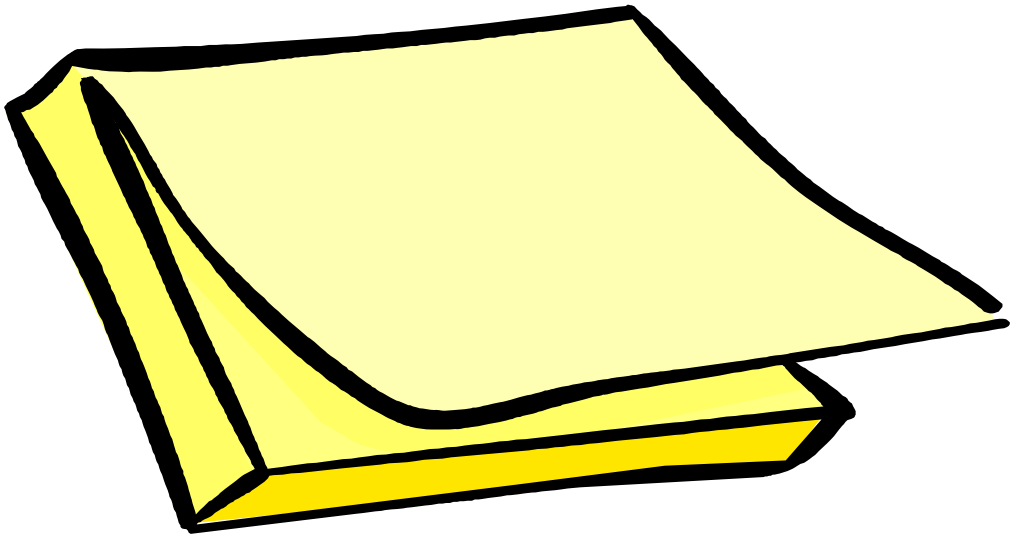
**Actividad 3**

a. Además, Julieta ya está harta de vivir con sus padres, y por eso os llama por teléfono a tu compañero/a y a ti, que tenéis un amigo común que trabaja en una inmobiliaria, para ver si puede ayudarle a encontrar piso. Escuchad su mensaje y tomad notas.

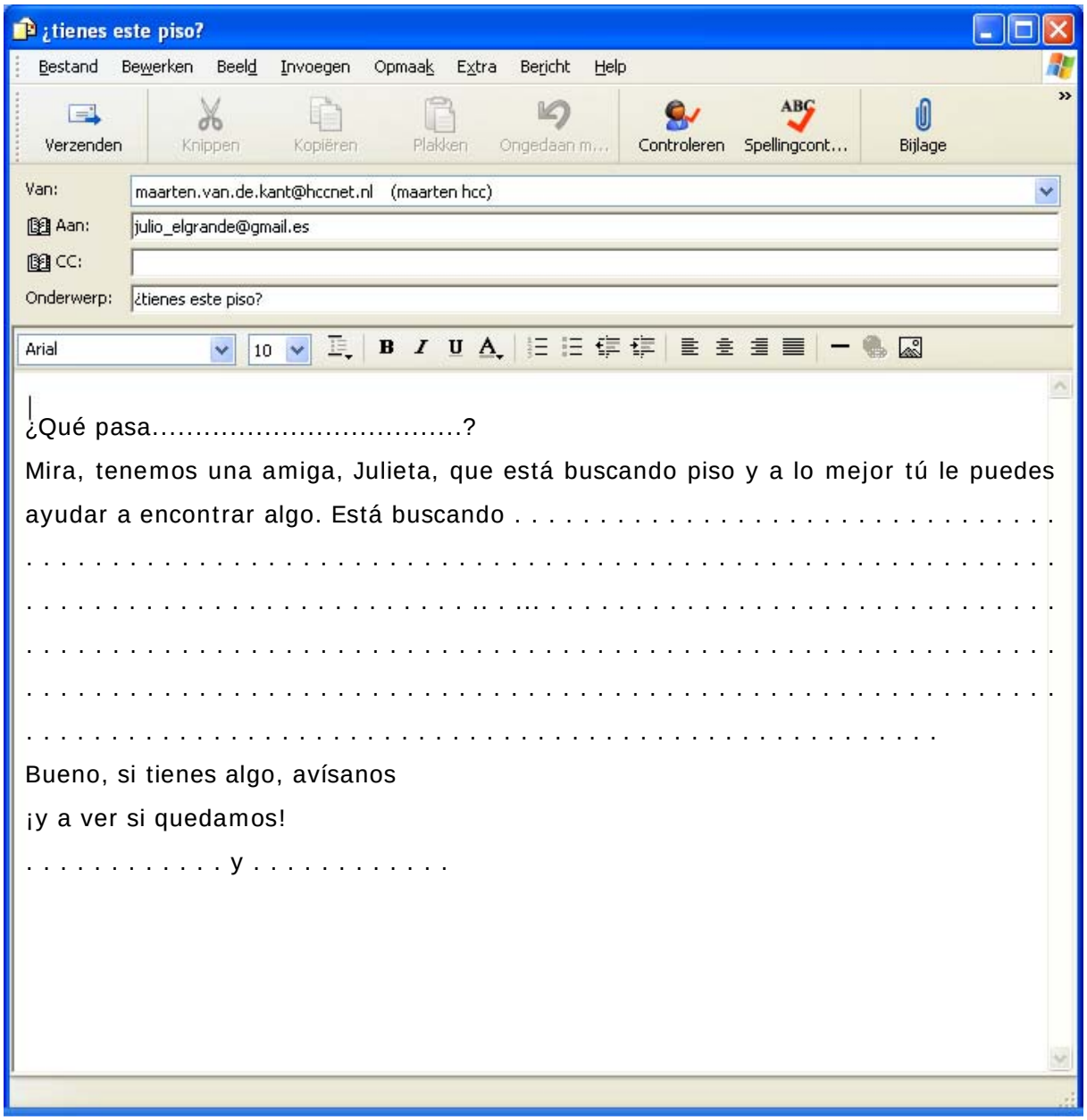
Mensaje

"¡Hola!, oye, que os llamaba porque me habíais comentado que tenéis un amigo que trabaja en una inmobiliaria y es que estoy buscando piso. Mira, me gustaría un piso que esté en una zona bien comunicada, porque en el que vivo ahora está un poco lejos del metro y del autobús y tengo que andar mucho; y no sé..., eso sí, tiene que ser un edificio con ascensor, pero con un ascensor que funcione, no como este que no funciona ni la mitad de los días. En realidad, lo más importante para mí son los vecinos: tienen que ser unos vecinos que no se quejen del ruido, no como estos que viven a mi lado en el 5C y que se están quejando todo el día de la música; además tienen que ser personas que se preocupen por el medio ambiente, ahora tengo unos que no reciclan nada; tienen que ser unos vecinos que organicen fiestas para la comunidad, en el edificio donde vivo solo hay una persona, Gabriel, que de vez en cuando me invita a un café. Y tienen que ser personas que te saluden cuando te ven por la calle, las que viven en mi edificio son de esas que no te miran ni a la cara. ¡Ah, sí! y lo más importante, un piso que no sea caro, que ya sabéis que con esto de la música no se gana mucho. Bueno, si os enteráis de algo, avisadme.

¿Tenéis todos los datos? Escuchadlo otra vez para aseguraros de que no se os escapa nada.



b. Entre los dos, intentad reconstruir el mensaje de Julieta con la mayor cantidad de detalles posible para mandarle un e-mail a vuestro amigo y ver si puede encontrar algo para ella. No olvidéis explicarle también un poco cómo es el sitio donde vive ahora, para que se haga una idea.



**Bibliografía**


Alonso Raya, R. “Procesamiento del *input* y actividades gramaticales”, *redELE*, n. 0, 2004.

Alonso Raya, R. et al. *Gramática básica del estudiante de español*, Barcelona, Difusión, 2005.

Batstone, R. *Grammar*, Oxford, Oxford University Press, 1994.

Castañeda Castro, A. *Aspectos cognitivos en el aprendizaje de una lengua extranjera*, Granada, Método Ediciones, 1997.

Castañeda Castro, A., Ortega Olivares, J. “Atención a la forma y gramática pedagógica; algunos criterios para el metalenguaje de presentación de la oposición “imperfecto / indefinido”en el aula de español /LE”, en Pastor Cesteros, S. y Salazar García, V. (eds.), *Tendencias y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas*. Anexo 1 de *Estudios de Lingüística. Universidad de Alicante*, Alicante, Universidad de Alicante, 2001.

Doughty, C. y J. Williams . *Focus on form in classroom second language acquisition*, Cambridge, Cambridge University Press,1998.

Ellis, R. *SLA Research and Language teaching*, Oxford, Oxford University Press, 1997.

Lee, J. y B. VanPatten. *Making Communicative Language Happen*, Nueva York, McGraw Hill, 1995.

Martínez Gila, P. III Encuentro práctico de profesores ELE. Wurzburg, 2006.

Ruiz Campillo, J. P. “El subjuntivo es lógico: una actividad de concienciación”, *redELE*, n. 1, 2004.

Ruiz Campillo, J. P. “Instrucción indefinida, aprendizaje imperfecto. Para una gestión operativa del contraste imperfecto/indefinido en clase”, *Mosaico*, n. 15, Bruselas, 2005, páginas 9-17.

Rutherford, W. Y Sharwood Smith, M. “Consciousness Raising and Universal Grammar”, *Applied Linguistics* 6, 1985, páginas 274-82.

Terrell, T.D. “The role of grammar instruction in a communicative approach”, *Modern Language Journal*, Vol. 75, No.1, 1991 páginas 52-63.

VanPatten, B. *Input Processing and Grammar Instruction,* Norwood (NJ), Ablex Publishing Corporation, 1996.

VanPatten, B. *From Input to Output. A Teacher's Guide to Second Language Acquisition*, Nueva York, McGraw Hill, 2003.

redELE revista electrónica de didáctica / español lengua extranjera NÚMERO 12

# El español en una universidad francesa para mayores: estudio de caso

Luis Carvajal Manso
Université du Tiers Temps de Montpellier
luis.carvajal@wanadoo.fr

Licenciado en Filosofía y Letras (Geografía e Historia) por la Universidad Autónoma de Madrid. Imparte clases de ELE en Francia desde 1993. Actualmente compagina las clases en la Université du Tiers Temps (Universidad de Mayores de las universidades de Montpellier) con la actividad de traductor profesional

**Resumen**: La educación a personas de la tercera edad cada vez cobra más importancia, hasta el punto de que ha surgido una nueva rama de la pedagogía: la gerontagogía, que estudia los procesos de aprendizaje en edades avanzadas. Aprovechando estas nuevas líneas de investigación, y basándonos en nuestra experiencia de profesor de español en una universidad para mayores francesa, exponemos un enfoque metodológico ecléctico que ha dado buenos resultados. Analizamos cómo emplear los materiales actuales y la posibilidad, a medio plazo, de introducir las TIC. Asimismo, se comentan los resultados de una encuesta realizada a los alumnos de español de la Université du Tiers Temps. Por último, se reflexiona sobre una serie de dificultades que tendrá que afrontar el profesor de español que trabaja con mayores. Esperamos que este estudio abra la puerta a otros complementarios en un campo apasionante y casi inexplorado.

**Palabras clave**: gerontagogía, tercera edad, universidad para mayores, TIC, Université du Tiers Temps, Francia



## 1. INTRODUCCIÓN

> *«La vida humana no es sólo biológica sino también biográfica e histórica. Por encima de todo, el hombre es deseo, actividad, realización, un ser de posibilidades».* (J. L. Pinillos)[1]

Para la enseñanza del español como lengua extranjera contamos cada vez con más materiales de enseñanza. Esta profusión de métodos, especialmente intensa en los últimos diez años, ha ido acompañada de una profunda reflexión en la didáctica de segundas lenguas. Actualmente tenemos materiales excelentes que se pueden adaptar a las distintas realidades del aula e integrar diferentes perfiles de alumnos sin demasiada dificultad. Además, disponemos de materiales especializados para niños, adolescentes, universitarios, adultos activos (español de los negocios). Hay

[1] En *Encuentros intergeneracionales*, Copema p. 15

vías de investigación abiertas y material para enseñar el español a los inmigrantes. No conocemos, sin embargo, investigaciones sobre la enseñanza de español en grupos de edad avanzada ni, por consiguiente, consideraciones sobre cómo enseñar a estos alumnos. Aportamos en este artículo los principales frutos de una experiencia de 14 años enseñando español a personas mayores. Es, pues, un estudio basado principalmente en observaciones en la Universidad du Tiers Temps (UTT) de Montpellier (Francia). Sin embargo, estamos seguros de que se pueden extrapolar conclusiones válidas para otros contextos de enseñanza de una L2 a personas mayores y, al mismo tiempo, esperamos que nuestra labor se complete y amplíe con posteriores investigaciones.

Las observaciones que aquí se presentan se refieren a grupos de aprendientes adultos con edades comprendidas entre los 60 y 85 años. Adultos válidos, personas autónomas que no padecen ninguna discapacidad cognitiva y, eventualmente, sufren discapacidades físicas no severas; pero que viven en su casa y no van a residencias ni a centros de día (este colectivo presenta rasgos característicos —mayor número de bloqueos emocionales por la ruptura de lazos sociales, trastornos del comportamiento y otras patologías— que salen de nuestro campo de estudio). Hay que tener en cuenta que los mayores constituyen un grupo cada vez más numeroso dentro de nuestras sociedades. En 2006, el 16,7% de la población española tenía más de 65 años (Imserso 2006) y la proyección del INE para el 2020 sitúa ese porcentaje en el 20,1%. Los datos correspondientes a Francia, el país en donde desarrollamos nuestra actividad, son similares: un 21% de personas de más de 65 años proyectado para el 2020 (INSEE).

Más concretamente, en la UTT de Montpellier se ha pasado del millar de estudiantes en el año 1993 a casi 1900 en el período 2003-2006[2]. En lo relativo al aprendizaje de lenguas extranjeras, hay que destacar que la UTT propone cursos de inglés, español, italiano, árabe, alemán, occitano y chino (curso 2006-2007). Los estudiantes de lenguas constituyen el núcleo principal de esta universidad de mayores (38,8% en 2006). Los estudiantes eligen mayoritariamente el inglés (41,6%) y el español (26,7%), por delante del italiano (13,2%), árabe (6,9%) o alemán (5,2%). Si nos centramos en la evolución de los cursos de español, hay que señalar que, con el mismo número de profesores (3), hemos pasado de 5 cursos y menos de 100 estudiantes en el año 1993 a 12 cursos y 180 estudiantes en el curso 2007-2008.

A pesar de lo elocuente de estas cifras, la vejez y los viejos siguen padeciendo prejuicios y estereotipos negativos en nuestras sociedades. Hay culturas en las que los viejos encarnan la sabiduría y garantizan los vínculos intergeneracionales. En

[2] Fuentes: estadísticas de la UTT y datos propios.

nuestra sociedad hedonista y de culto a la juventud, de existencia sólo a través del trabajo, la vejez viene a menudo marcada por la exclusión, el temor, el desprecio o, peor aún, el olvido. Y, sin embargo, «las personas mayores no sólo son enfermos que haya que curar. Tienen un potencial de tiempo y de experiencia que ofrecer y tenemos que aprender a utilizarlos al máximo» (Aline Vézina, Gazette des femmes: 2004).

Poco a poco nos estamos dando cuenta del error en que incurrimos al considerar la vejez como una especie de preparación a la muerte. No, la vejez puede ser un período de la vida que ofrezca nuevos roles, nuevas oportunidades. Aquí es donde entra el derecho a la educación a lo largo de toda nuestra vida como un principio en torno al cual debe organizarse la sociedad.

## 2. LA EDUCACIÓN DE LOS MAYORES

### 2.1. Educarse durante toda la vida

La educación no es un derecho válido sólo para la infancia y la juventud, sino que abarca toda la vida y todos los ámbitos en los que las personas interactúen. El profesor Ortega (1998), en su ponencia en el XII seminario de Pedagogía Social, expone el concepto de educación a lo largo de la vida, concebido como condición para el desarrollo armonioso de la persona, y que supera y amplía el de la educación permanente, entendido por muchos como una adaptación al empleo (citado en Bedmar *et al.*, 2004: 44).

Cuando una persona se jubila comienza un período de su vida, cada vez más duradero, en el que puede seguir educándose por el mero placer de aprender y mantener una mente activa. Además, estas personas pueden desempeñar una multitud de tareas socialmente productivas. Para ello, hay que dar más visibilidad al aprendizaje y a la educación de los mayores. Este concepto de la educación a lo largo de toda la vida fue formulado por primera vez por los 15 miembros de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI en su informe titulado «*La educación encierra un tesoro*»[3], comúnmente llamado Informe Delors.

En España, el Copema (Consejo de Personas Mayores) hizo un llamamiento a la sociedad para que ésta reconociera a los mayores «la igualdad de oportunidades durante toda la vida en materia de educación permanente...» (Copema, 2005: 13).

[3] www.unesco.org/delors/delors_f.pdf (versión francesa)

Ocuparse de nuestros ancianos no consiste sólo en vigilar su colesterol y la tensión, sino que también pasa por garantizar su derecho a recibir una educación de calidad que permita consolidar los saberes que ya se poseen y aprender cosas nuevas. Dentro de esta óptica, el aprendizaje de idiomas es una herramienta multiusos ya que, en un mundo cada vez más globalizado, favorece la interculturalidad y el respeto social, ayuda a abrir los horizontes y a relacionarse socialmente.

### 2.2. El aprendizaje en personas mayores

Los procesos de aprendizaje intervienen a cualquier edad. Los profesores de idiomas que trabajan con personas mayores deben desterrar el dicho de «loro viejo no aprende a hablar»: los mayores conservan intactas sus competencias intelectuales, sobre todo si siguen ejercitándolas. Pero ser capaz de aprender no significa que se aprenda del mismo modo que los niños. Para dar respuesta a la especificidad de este aprendizaje, nació la gerontagogía: «Ciencia educativa interdisciplinaria cuyo objeto de estudio es la persona mayor en situación pedagógica» (Lemieux, 1997). Este nuevo enfoque utiliza el criterio de edad para diferenciarse de la pedagogía, asimilada semántica e históricamente a la educación infantil y juvenil, y el criterio laboral para desmarcarse de la andragogía, que se restringiría a la educación de adultos activos (Lemieux, 2001: 85).

Esta especialidad educativa —procede de las ciencias de la educación y no de la medicina— formula una serie de recomendaciones que habrá que tener en cuenta a la hora de planificar nuestra enseñanza de ELE, y también cuando tengamos que elegir o elaborar materiales didácticos. La construcción de necesidades que inciten a la acción, algo que a un profesor de ELE le lleva a pensar en el enfoque accional o por tareas, y el aprovechamiento de la experiencia acumulada a lo largo de toda la vida (Bedmar *et al*., 2004: 106) deben marcar las pautas del proyecto educativo con los mayores. No se trata sólo de transmitir conocimientos, en nuestro caso un nuevo idioma, sino contribuir para que el envejecimiento sea crecimiento social e intelectual. La finalidad que se persigue no es lograr tal o cual diploma, sino aprovechar el ocio para aprender y crear momentos de relajación, de interés y, en definitiva, de felicidad: «¡Qué ganas tenía de que se acabaran las vacaciones para empezar con las clases de español!». Esta es una frase que hemos oído bastantes veces a nuestros alumnos y que sería bastante inusual entre, pongamos por caso, los alumnos de un instituto.

### 2.3. Modelos educativos: las universidades para mayores

¿Cómo enseñar español a personas mayores? Antes de adentrarnos en este tema, quizás convenga repasar los principales modelos educativos empleados con la tercera edad. Cronológicamente, el primero es el asistencial-lúdico, heredado de una tradición caritativa de beneficencia y cuya finalidad es el entretenimiento y no tanto el aprendizaje. Más tarde, como una transferencia del modelo educativo tradicional a los mayores, surgió el modelo académico. Su principal inconveniente consistía, al menos en un principio, en querer calcar estructuras académicas, claramente inadaptadas en cuanto a metodología y objetivos, a las personas mayores. De este modo, y para tomar en cuenta la especificidad de la educación de los mayores, nació en Toulouse la primera UTA (Université du Troisième Âge) en 1973. Su expansión fue muy rápida por toda Francia y pronto se difundió a los países vecinos: Bélgica, España, Suiza... Actualmente las universidades de mayores están distribuidas por todo el mundo. En muchos casos, su filosofía ha ido cambiando y sus puertas se han abierto a todas las personas adultas, jubiladas o no, que dispongan de tiempo libre. El único requisito para asistir a los cursos es la voluntad de aprender. La Université du Tiers Temps de Montpellier, servicio interuniversitario de las tres universidades de Montpellier, con el apoyo inestimable del ayuntamiento, tiene un auténtico proyecto educativo en continua progresión y que se ha convertido en un elemento básico de la vertebración e integración social de los mayores de toda el área metropolitana de Montpellier[4].

En este tipo de universidades la persona, y no la materia enseñada, constituyen el centro de interés. A pesar de los progresos realizados, siguen quedando asignaturas pendientes: mayor especialización de los profesores-educadores, introducción de saberes extraacadémicos (p. ej., cursos de electricidad, fontanería, decoración de interior...)[5], fomento de actividades intergeneracionales etc.

[4] El área metropolitana de Montpellier contaba en 2005 con una población de 395 745 habitantes (Fuente: INSEE y Montpellier Agglomération: http://www.montpellier-agglo.com).

[5] Creemos que este tipo de formaciones podría atraer a más hombres a la universidad y sería de gran utilidad para ambos sexos.

## 3. LOS MAYORES Y EL ELE

### 3.1. Introducción

¿Qué es lo primero que debe hacer un profesor de ELE cuando se prepara a dar clases a personas mayores?: ¿elegir un manual moderno que siga el Marco de Referencia?, ¿tomar una actividad que haya funcionado muy bien en sus clases con adolescentes?... El simple traspaso de planteamientos y actividades infantiles o juveniles, sin que esté debidamente adaptado a las personas mayores, no es apropiado. La educación de las personas mayores es distinta de la que se realiza en una academia, en un instituto o en una escuela de negocios. Los aprendientes de 70 años no tienen los mismos intereses ni las mismas motivaciones que los de 15 o los de 25. Además, hay una serie de elementos prácticos y teóricos que deben tenerse en cuenta si se quieren lograr los objetivos programados.
¿Cuáles son dichos objetivos? Ésta es una buena pregunta antes de empezar a dar nuestras clases; posteriormente, habrá que seguir formulándosela para, si fuera necesario, adaptarlos: no son los aprendientes los que deben adaptarse al profesor o al libro: si un libro no da buenos resultados, se debe abandonar. Hay que ser flexible: es una palabra clave. Sí, flexible para adaptar nuestros planteamientos, para favorecer la mutua comprensión, para ayudar a nuestros alumnos a superar los obstáculos, los bloqueos que puedan surgir durante el aprendizaje.

### 3.2. El papel del profesor

El docente que trabaja con mayores no debe tener la función de un tecnólogo, de un sabelotodo que habla *ex cathedra.* Es un facilitador, alguien que instaura un proceso educativo basado en la comunicación y la participación y no en la instrucción. Si tuviéramos que poner en una balanza lo que hemos enseñado a nuestros alumnos y lo que ellos nos han enseñado, llegaríamos a la conclusión de que el intercambio ha sido muy fluido en ambas direcciones. En efecto, ¿cómo no aprender con personas que han vivido mucho más que el profesor?, que han conocido en su vida muchísimas regiones, muchísimos países, que han pasado penurias, que han padecido hasta cuatro guerras (guerra civil española, segunda guerra mundial, Indochina y Argelia) e incluso han participado en alguna de ellas, que han sido agentes –los más jóvenes– o pacientes de mayo del 68, que han construido presas en Australia, luchado contra epidemias en Latinoamérica, dirigido escuelas rurales y universidades, trabajado en correos, en comercios, en sus

hogares. ¿Cómo no integrar ese maravilloso capital de experiencia a nuestro proyecto educativo?
Humildad, flexibilidad, profesionalidad: tres palabras, tres conceptos que deben estar siempre presentes en la actuación del profesor:

a) Humildad: sí, somos personas-recurso para la lengua española, pero no tenemos todas las respuestas, ni mucho menos. No somos infalibles y nos equivocamos. Si un catedrático jubilado de latín, griego y francés nos explica el origen de tal o cual diptongo o desinencia verbal o etimología, reconocemos su sabiduría y la aprovechamos. En nuestras clases de español contamos con personas que conocen muy bien la realidad española y latinoamericana, ya por haber vivido, ya por ir con frecuencia. Es indispensable apoyarse en estas vivencias y sacar provecho de ellas en el aula. Ello nos lleva a plantear un modelo en el que se integre el mutuo aprendizaje. El foco de interés se desplaza frecuentemente del profesor hacia los alumnos para dar visibilidad y protagonismo a sus recuerdos, a su memoria, a su razonamiento.

b) Flexibilidad: ser capaz de adaptarse a los obstáculos que conlleva el enseñar a personas mayores: enfermedades, ausencias, diferencias de edad y de nivel importantes dentro del grupo. Hay que ser flexibles e intentar que nuestros alumnos lo sean. Aquí dentro caben también las ideas de paciencia, tolerancia y respeto mutuo: si un «joven» de 65 años se impacienta porque un «viejo» de 87 tiene problemas para hilar sus frases, se le explica al recién jubilado que no tenemos prisa e incluso se le anima a ayudar a la persona más mayor. Algo que, afortunadamente, suelen realizar sin que nadie se lo pida, sobre todo si la cohesión y la dinámica del grupo es la idónea.

c) Profesionalidad: no hay que dejar la enseñanza de ELE en manos de aficionados, de «animadores». Hace falta que sean profesionales motivados que tengan un proyecto educativo, que preparen concienzudamente sus clases, que se impliquen. Actualmente las personas entre 60 y 80 años suelen gozar de buena salud y quieren seguir activas socialmente. Por ello, merecen una formación actualizada y de calidad. Muchos de nuestros alumnos han alcanzado durante su vida un gran nivel educativo y tienen ganas de mantener lo que ya saben y aprender cosas nuevas.

### 3.3. Enfoque pedagógico

No se cuestiona aquí la validez global del enfoque comunicativo mediante tareas, se trata de adaptar dichas tareas a la realidad de unos grupos de aprendizaje específicos para la consecución de unas metas que no sólo consisten en la adquisición de unas destrezas lingüísticas, sino que también persiguen unos fines sociales y terapéuticos importantes.

Si, como decía Candlin (1990), la tarea implica «la aplicación del conocimiento existente para la consecución de unos objetivos», no cabe duda de que los mayores tienen ese conocimiento, esa experiencia que debe ser realzada como un elemento positivo que favorece la autoestima y dignifica a las personas de edad avanzada.

De todas formas, y como se dijo al principio de nuestra exposición, la flexibilidad debe estar presente. De esta flexibilidad nace un cierto grado de eclecticismo, de síntesis. Muchas veces las personas mayores no saben muy bien cómo avanzar entre las tareas: la información gramatical está dispersa y tienen que reconstruirla ellos mismos, infiriendo reglas según una actuación lógica. Esto puede resultar difícil de aplicación con niveles iniciales o con personas muy mayores que, aunque tengan un adecuado dominio del idioma, van a bloquearse en la lectura de los objetivos o en la resolución de las tareas. Ello nos lleva a mantener, en ciertos casos, la pertinencia de enfoques comunicativos más tradicionales (lengua→ actividades), sobre todo en los primeros niveles, en los que resulta más difícil encontrar objetivos en forma de tareas o movilizar estratégicamente unas competencias aún no desarrolladas (ausencia de interlengua). Como dijimos antes, el profesor es un facilitador (Underhill, 2000: 147) y debe tener en cuenta la dimensión afectiva y cognitiva de los aprendientes. La tarea es un medio formidable, pero sólo si la dificultad está verdaderamente adaptada: claridad en los enunciados, evitar el uso de palabras «complicadas» de tipo: «analiza en grupos el nivel morfosintáctico del texto», que pueden resultar banales para un profesor de francés retirado, pero insalvables para un jubilado de una compañía de transportes públicos. Hay que tener siempre presente que ninguno de nuestros alumnos ha estudiado con estos modelos de aprendizaje y que, siendo capaces de ir al fondo, pueden fácilmente perderse en la forma.

Tomando un concepto prestado a la ciencia, hablaríamos aquí de un enfoque postnormal (Funtowicz y Ravetz, 2000: 50) en el cual, dentro de un proceso, es más importante la implicación de los actores en el proceso participativo para el cumplimiento de un resultado que el propio resultado. Se reconoce la incertidumbre y la pluralidad de perspectivas: «La calidad reemplaza a la verdad a medida que el

principio organizador se transforma en un diálogo entre las partes»[6]. Este planteamiento de lógica difusa nos parece el más adecuado para integrar contextos inciertos con múltiples intereses. El buen enfoque es aquel que funciona porque integra el contexto, la realidad social y los intereses, a veces dispares, de los aprendientes, y no necesariamente el último hallazgo de los laboratorios de lingüística.

Vamos a revisar brevemente algunos elementos pedagógicos «nada innovadores» y que, sin embargo, pueden resultar de utilidad con personas mayores: a) dinámica de grupos, b) utilización de la traducción, c) uso de la lengua materna del aprendiente, d) repetición, e) el error y el tiempo:

a) Técnicas de dinámicas de grupo: favorecen la implicación, la cohesión, el disfrute, el respeto y la motivación. En los grupos con una buena dinámica (maduros), los vínculos afectivos son de una extraordinaria ayuda para la progresión pedagógica, además de su función social. Esto cobra una especial importancia con las personas mayores, puesto que el aprendizaje de la lengua va íntimamente unido a la noción de placer, de disfrute ligado a un grupo y a un profesor: ¿Cómo podemos explicar que algunas personas lleven casi 15 años viniendo el mismo día y a la misma hora teniendo sólo en cuenta parámetros de eficacia comunicativa?
b) Utilización de la traducción: el uso de la traducción sigue siendo controvertido en el aprendizaje de lenguas extranjeras: la mayoría de los profesores la practican, pero de forma asistemática, «no programada y casi furtiva» (Lucilla Lopriore, 2006: 85-86) y sin integrarla en actividades pedagógicas. A pesar de ello, creemos que su empleo controlado en aulas de personas mayores es de gran utilidad para facilitar «una reflexión sobre las relaciones y diferencias lingüísticas, pragmáticas y culturales entre la lengua materna y la lengua extranjera» (Magdalena De Carlo, 2006: 7). La mayoría de nuestros alumnos traducen los textos dados por el profesor aunque éste no se lo haya pedido, ¿por qué?, simplemente porque para ellos es la única manera de estar seguros de haber comprendido y, además, es un ejercicio de gran creatividad que suele gustar. No se puede pretender que una persona de 75 años aprenda como un niño de 7 y, puesto que suelen tener

[6] ZIAUDDIN SARDAR (1999): revista Newstatesman: http://www.newstatesman.com/199906070039

Traducción en castellano en: http://www.biodiversidadla.org/content/view/full/16961

un excelente conocimiento de la L1, aprovechémoslo para tender puentes con la L2. Los ejercicios propuestos son fundamentalmente de traducción directa (L2 a L1) en los niveles básicos e intermedios. En niveles avanzados se trabaja con traducción directa e inversa. En ningún caso la traducción es la base del aprendizaje, pero sí una herramienta muy útil.[7]

c) Uso de la lengua materna del aprendiente: el profesor de español que enseñe a personas mayores debe poseer un adecuado dominio de la lengua de sus alumnos y ser capaz de poder dar explicaciones y ejemplos en esta lengua. El uso exclusivo de la L2 con los alumnos, que quizás sea indispensable en el caso de aulas de aprendientes con diferentes orígenes lingüísticos, no tiene razón de ser en el contexto estudiado ni hay que considerarlo como un dogma. Hablamos de una utilización, para aclarar o explicar conceptos (traducción explicativa), que será relativamente frecuente en un nivel A1 para ir paulatinamente desapareciendo hasta hacerse residual, excepto en ejercicios de traducción interlingual, en los niveles B1 y B2. Esto puede evitar la creación de bloqueos y complejos, limitando así el abandono de personas en los primeros niveles.

d) Repetición: el sistema de preguntas-respuestas entre profesor y alumnos para emplear las formas lingüísticas estudiadas nació hace más de un siglo (método directo) y se centraba en la repetición y la imitación intensa y mecánica. No obstante, el uso controlado de la pregunta-respuesta en un nivel inicial (A1) puede ser un recurso útil. Después de una lección que trate, por ejemplo, del vocabulario de la casa, o las presentaciones, puede ser eficaz para fijar conceptos y desinhibir, facilitando posteriores situaciones de diálogo dramatizado. ¿Cómo proceder? El profesor debe preparar las preguntas cuidadosamente en función de lo visto cada día y escribirlas. Las preguntas deben llevar a una búsqueda de las formas adecuadas y las respuestas tienen que ser con una frase completa: «Hola, me llamo Pedro, ¿cómo os llamáis vosotras?» (dirigiéndose a dos personas, de sexo femenino, de las que sólo una dará la respuesta). Las preguntas se

[7] Para ahondar en el tema y ver cómo integrar la traducción adecuadamente en nuestra práctica pedagógica, aconsejamos la lectura de los artículos de Joaquín García-Medall: «La traducción en la enseñanza de lenguas», en Hermeneus: *revista de Traducción e Interpretación*, n.º 3 (2001), p. 113-140 (Universidad de Valladolid) y de Elena Carpi: «Traduction écrite et didactique des langues: entre communication et éducation interculturelle», en ELA: *revue de didactologie des langues*, n.º 141 (2006), p. 69-75 (Éditions Klincksieck). También son interesantes las reflexiones de Tonia Nenopoulou: «Les unités de traduction au service d'une pratique raisonnée de l'apprehénsion de la langue étrangère» en ELA, n.º 141 (2006), p. 77-84, proponiendo el uso de Unidades de Traducción para la introducción sistemática y razonada de la traducción en el aula dentro de un enfoque comunicativo.

formulan con un ritmo bastante rápido y saltando aleatoriamente entre las personas del grupo, durante un máximo de 2-3 minutos al principio de la clase, con lo visto hasta ese día y, aún más brevemente, al final de la clase con una minisecuencia como la siguiente:

« ¿A qué hora se levanta tu compañero?, *respuesta*, ¿Qué haces cuando te levantas?, *respuesta*, ¿Qué sueles desayunar?, *respuesta*, ¿A qué hora empieza esta clase?, *respuesta*, ¿A qué hora termina la clase?, *respuesta*, ¿Qué hora es?, *respuesta*, ¿Qué estoy haciendo? (el profesor abre la puerta), *respuesta,* ¡Hasta la semana que viene!, *respuesta colectiva.*»

El empleo de esta técnica ha dado resultados muy interesantes en nuestras clases con personas mayores principiantes. Su uso se va espaciando hasta desaparecer completamente después de unas 40-60 horas lectivas.

e) El error: Olga Juan Lázaro (1999: 9) nos dice que, cuando se programen las actividades o tareas, éstas deben tener varias soluciones válidas que vendrán justificadas por el razonamiento de los alumnos. Esto contribuye a «desvirtuar la idea de error tradicional porque aquí ha desaparecido la solución única». Es fundamental hacer comprender a nuestros alumnos, personas mayores educadas en un sistema en que el error se castigaba, que los errores son inevitables cuando aprendemos un idioma y que sirven para progresar. La vergüenza, el qué dirán los demás, la ansiedad y el miedo al ridículo son fenómenos que se acentúan con la edad y que deben tratarse con delicadeza y paciencia: no desaparecerán, pero se atenuarán lo suficiente para permitir disfrutar y aprender. Tenemos que ser conscientes de que la fosilización del error aumenta con la edad de las personas y de que muchas veces resulta tarea casi imposible combatir un error que arrastran desde, por ejemplo, sus clases de español en el instituto hace sesenta años.

Algo fundamental para lograr explotar al máximo el razonamiento abstracto de nuestros alumnos en la resolución de las tareas, y evitar así la frustración y el error, es el tiempo. Deben disponer de tiempo para buscar y estructurar adecuadamente. Las tareas pueden prolongarse en varias sesiones, muchos alumnos nos dicen que sólo comprenden las instrucciones cuando las leen tranquilamente en su casa. Si se les da tiempo, los resultados superarán con creces las expectativas del profesor.

### 3.4. Elección de materiales

Los materiales de ELE también reproducen los estereotipos y prejuicios negativos que suelen acompañar a la vejez o al envejecimiento. En un método reciente de nivel B1 (Prisma Progresa: Edinumen, 2003: 112), vemos un epígrafe titulado: «El horror de hacerse mayor». Además del título, elocuente, encontramos resumidos en el breve texto muchos de los prejuicios negativos que acompañan a la vejez. Así pues, descubrimos que, para practicar estructuras del tipo «cuando+subjutivo», se dan ejemplos como: «Cuando te veas de lejos, no te reconocerás», «Descubres partes de tu cuerpo gracias al dolor. [...] Tú eres el mismo pero tu cuerpo es otro». Sí, en efecto, incluso en estos tiempos de lo «políticamente correcto» podemos encontrar ejemplos tan poco acertados en un manual actual y, por lo demás, bastante logrado. Esto podríamos aplicarlo a otros materiales, y no es sino la consecuencia del juvenilismo imperante. El psicoanalista Jack Messy (1992: 37) piensa que estas actitudes provocan, sobre todo en los más jóvenes, «una aterradora imagen de la vejez que ya no corresponde a un ideal que alcanzar, tal y como sucede en otras civilizaciones».

Estos estereotipos y prejuicios no son nada nuevos y engloban a toda la sociedad, incluidas las propias personas mayores. André Gide hablaba hace más de 80 años del pánico que tenía al verse en un espejo las bolsas bajo los ojos, el rostro macilento y la mirada vacía: «Estoy que doy miedo», concluía el escritor. Fealdad, miedo, terror...; el espejo roto de nuestros ideales y de la juventud son viejos fantasmas que aún siguen actuando. ¿Cómo luchar contra esto?, la primera respuesta podría ser que hay que omitir las partes de los libros que puedan resultar ofensivas o discriminatorias. Sin duda esto parece razonable, pero quizás sea más interesante organizar un debate sobre esos estereotipos.

De nuestra experiencia como profesores de español con personas mayores, podemos extraer unas ideas básicas. La primera es que el material reciente de uso general puede emplearse sin grandes problemas con personas mayores logrando resultados correctos. La segunda es que, al igual que se hace con otros grupos de edad, se pueden adaptar los manuales existentes para facilitar su uso y mejorar su eficacia. Dicha adaptación conlleva modificaciones de algunos de sus contenidos, sustituyendo frases inadecuadas como: «¿A qué hora te dejan volver tus padres a casa?», «¿Qué harás cuando seas mayor?», «¿Cuál es tu trabajo?». Otros cambios, de forma y no de fondo, son más difíciles de realizar; entre estos destacaríamos el aumento de los caracteres tipográficos y la eliminación de los textos impresos sobre fondos oscuros, poco legibles.

Cuando el profesor crea su propio material didáctico, debe poner un tamaño de fuente no demasiado pequeño y cuidar la separación de párrafos y el interlineado: sale más caro en fotocopias, pero el aprendizaje es mucho más productivo. Además, la preparación de secuencias didácticas permite buscar temas y tareas que se ajusten perfectamente a nuestros diferentes grupos. El plan curricular del Instituto Cervantes es de gran ayuda para la elaboración de dichas secuencias. También es importante la forma de trabajar con audiciones para que éstas no supongan una barrera infranqueable. Mal utilizadas, las audiciones pueden ser una fuente de frustración y bloqueo para los aprendientes mayores. A continuación damos una serie de recomendaciones básicas:

- limitar su duración: lo ideal es no superar los 10 minutos, ya que la atención se relaja y el posterior ejercicio de explotación no es satisfactorio;
- cuidar la calidad del sonido, si ésta no es buena tenemos tres posibilidades: a) no hacer la audición, b) leerla nosotros mismos, c) grabarla con nuestra voz y con buen material. Las muestras de lenguaje real con exceso de ruido ambiental, el volumen bajo o excesivo y los ruidos de fritura son contraproducentes;
- no dudar en transcribir y fotocopiar la audición, sobre todo si es larga. Acabar siempre la última audición con el texto delante. Los resultados serán más satisfactorios, el *feedback* más importante y el grado de satisfacción de los alumnos mucho mayor.

### 3.5. Las TIC en clases de mayores

El Copema (*Una sociedad compartida*: 27 y ss.) nos expone la visión que de las TIC y de la *net.generation* tienen los mayores en España. Se muestran escépticos con respecto a los ciudadanos digitales: «La tecnología les conecta sin acercarles. Más bien, les aísla en ciertos casos. Las TIC constituyen una armadura para evitar las influencias externas». Reclaman su derecho a acceder a las TIC y expresan su miedo ante la ruptura generacional y a que la máquina sustituya y remplace al hombre y a las relaciones humanas: «Pero no se pueden virtualizar las relaciones humanas. Es necesario salvaguardar un nivel de humanismo paralelamente a la tecnología».

Asistimos, pues, a una mezcla de incomprensión, miedo e interés por un fenómeno vertiginoso que puede provocar una fractura intergeneracional muy pronunciada. La enseñanza-aprendizaje de idiomas extranjeros no ha escapado al fenómeno de las TIC y ahora vivimos inmersos en pleno boom. ¿Ya no sería válida aquella máxima

de que la mejor escuela es la sombra de un árbol? ¿Qué importancia tienen las nuevas tecnologías para nuestros mayores? ¿Podemos emplear las TIC con nuestros alumnos? Vamos a abordar estos interrogantes para intentar comprender la percepción que de las TIC tienen los estudiantes mayores y analizar su interés pedagógico, dentro y fuera del aula, ahora y en los próximos años.

### 3.5.1. ¿Se puede aprender sin utilizar las TIC?

La respuesta es que sí, sin duda. La sombra de un árbol en verano y un cobertizo en invierno siguen bastando para que un profesor enseñe español a sus alumnos. Ahora bien, se nos puede decir que también podemos vaciar una piscina con un cubo en vez de con una bomba. ¿Por qué renunciar a unas herramientas que pueden ser útiles para el aprendizaje? La razón más palmaria sería la ausencia de aulas convenientemente equipadas para este cometido. Como no hay este tipo de aulas, los profesores sólo tienen que manejar la tecnología de tiza, pizarra y magnetófono. Imaginemos, aunque sea mucho imaginar, que nuestras aulas estuvieran correctamente equipadas: ¿utilizaríamos las TIC con personas mayores?

### 3.5.2. Los mayores y las nuevas tecnologías

Nuestros alumnos no consideran que las TIC sean algo muy importante para su aprendizaje. En una encuesta[8], se preguntó a los estudiantes qué necesitarían para mejorar su nivel de español. El acceso a las TIC sólo aparece en quinto lugar (nº de veces citado entre los 3 primeros criterios), a mucha distancia de las 3 primeras: inmersión lingüística, mayor trabajo personal y más horas de clase (gráfico 1). Si tomamos como referencia el número de veces en que una respuesta ha sido citada como primer criterio, vemos que el acceso a las TIC sigue ocupando el quinto lugar con unos valores muy bajos (Gráfico 2).

[8] Fuente: encuesta de elaboración propia realizada a 70 alumnos de español de la UTT, de niveles A1 a C2, entre el 10 y el 17 de octubre de 2007 (ver anexo).

**Gráfico 1**

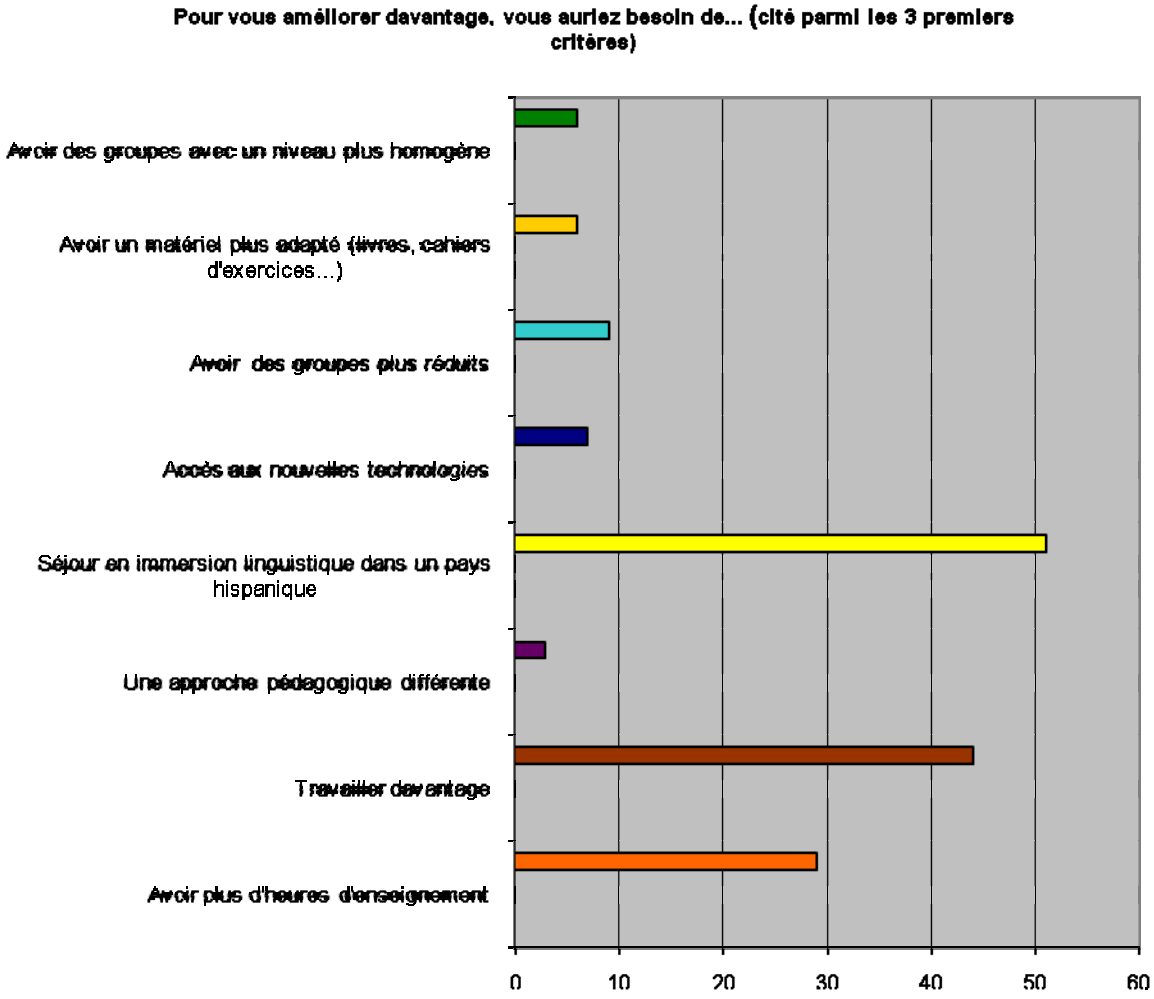
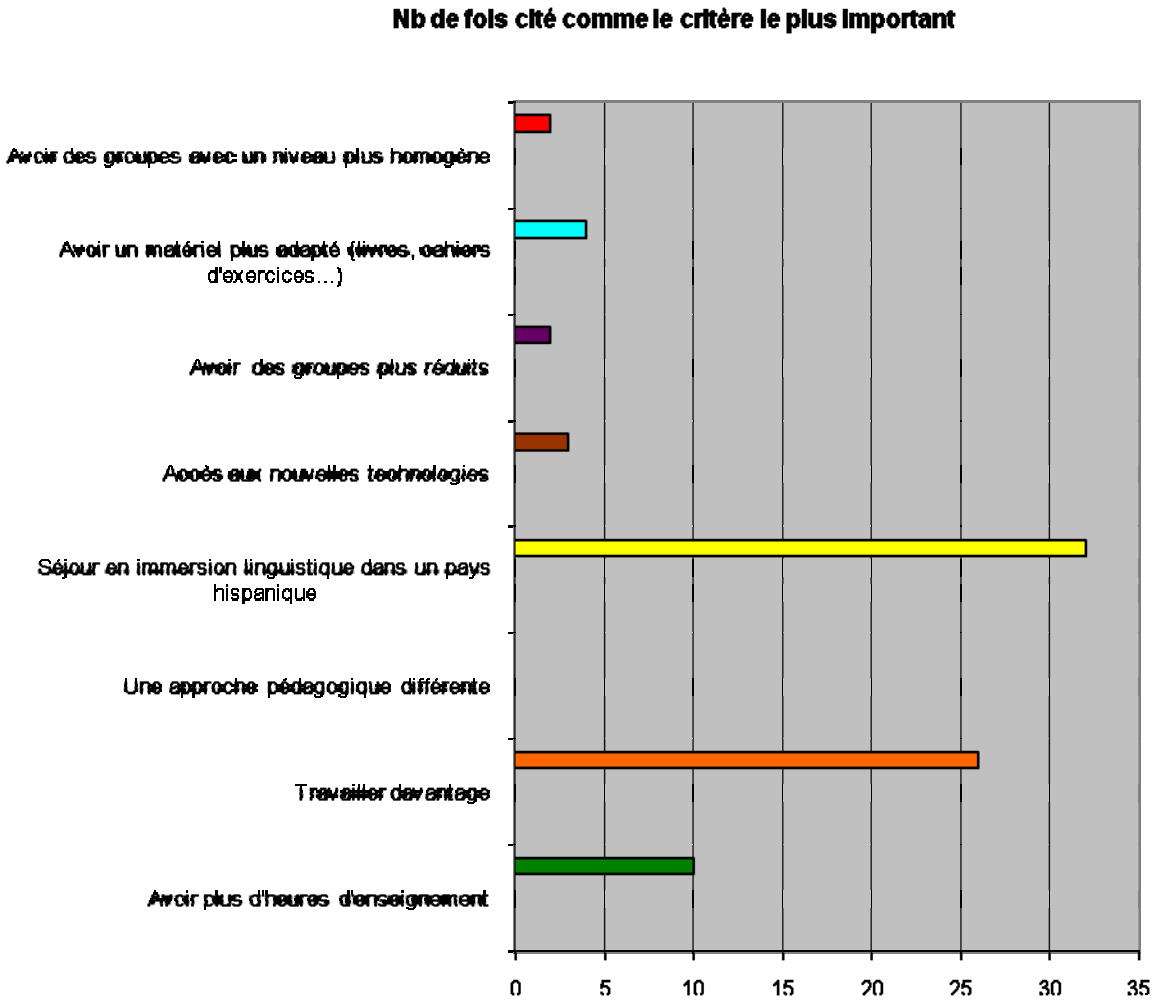

Pour vous améliorer davantage, vous auriez besoin de... (cité parmi les 3 premiers critères)
Avoir des groupes avec un niveau plus homogène
Avoir un matériel plus adapté (livres, cahiers d'exercices...)
Avoir des groupes plus réduits
Accès aux nouvelles technologies
Séjour en immersion linguistique dans un pays hispanique
Une approche pédagogique différente
Travailler davantage
Avoir plus d'heures d'enseignement
0
10
20
30
40
50
60

**Gráfico 2**




Vemos, pues, que nuestros alumnos no consideran que las nuevas tecnologías sean un criterio esencial para su progreso. ¿Hay que descartar su uso? Depende. La enseñanza no presencial y semipresencial no son adecuadas para los alumnos de la tercera edad que buscan, mayoritariamente, mantener un contacto con los demás compañeros y con el profesor: la ruptura del contacto físico sería claramente contraproducente. Por otra parte, hay que señalar que más del 20% de nuestros alumnos [9] no dispone de ordenador en casa, el 25% no sabe enviar un e-mail (el 100% en los alumnos de más de 75 años) y casi el 60% no ha oído nunca hablar de foros, wikis o Youtube. Imposible, por ahora, introducir las TIC en nuestra enseñanza. Pero, ¿y dentro de 5 años?, en efecto, si observamos los datos de

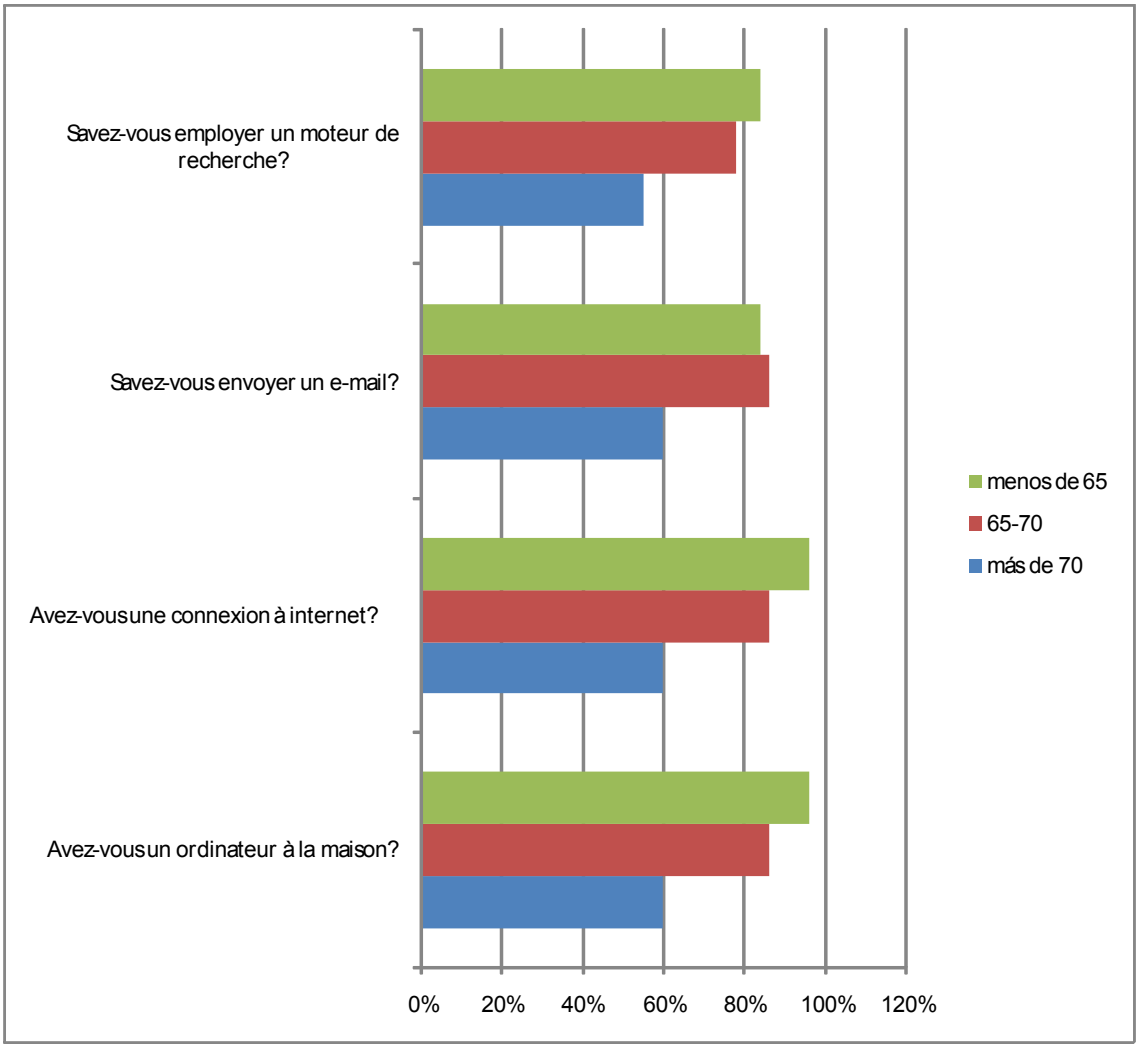
[9] Ibídem

familiaridad y equipamiento con nuevas tecnologías (gráfico 3)[10], vemos que hay un salto significativo entre el grupo de edad de más de 70 años y los de 65-70 y menos de 65. En el grupo de menos de 65 años, más del 90% tiene un ordenador con conexión a internet y más del 80% sabe emplear el correo electrónico y un motor de búsqueda. Esto significa que las instituciones de enseñanza y los docentes deben prepararse para introducir, de aquí a 5-10 años, las TIC en las universidades de mayores. Estas técnicas estarán íntimamente asociadas a clases presenciales (que creemos indispensables, según hemos explicado antes) y servirán como complemento y extensión de éstas en casa (blogs, webquest, wikis o las nuevas que vayan apareciendo[11]) o para trabajar en clase (trabajo de grupos en red, presentación de resultados en pizarra electrónica...). Esto no significa que haya que renunciar a la sombra del árbol (herramientas pedagógicas tradicionales), pero tampoco al ventilador.

[10] Ibídem

[11] Ya se están introduciendo actividades lúdicas en las que se interactúa con entornos virtuales en centros de jubilados mediante la consola Wii de Nintendo (Fuente: La Gazette de Montpellier nº 1012, p. 18). Suponemos que, dentro de unos años, habrá una oferta de programas educativos de ELE desarrollados especialmente para entornos físico-virtuales (como en el caso de la Wii) o solamente virtuales (a través de un avatar).

**Gráfico 3**




## 3.6. Profesor de español en la UTT

### 3.6.1. Los alumnos

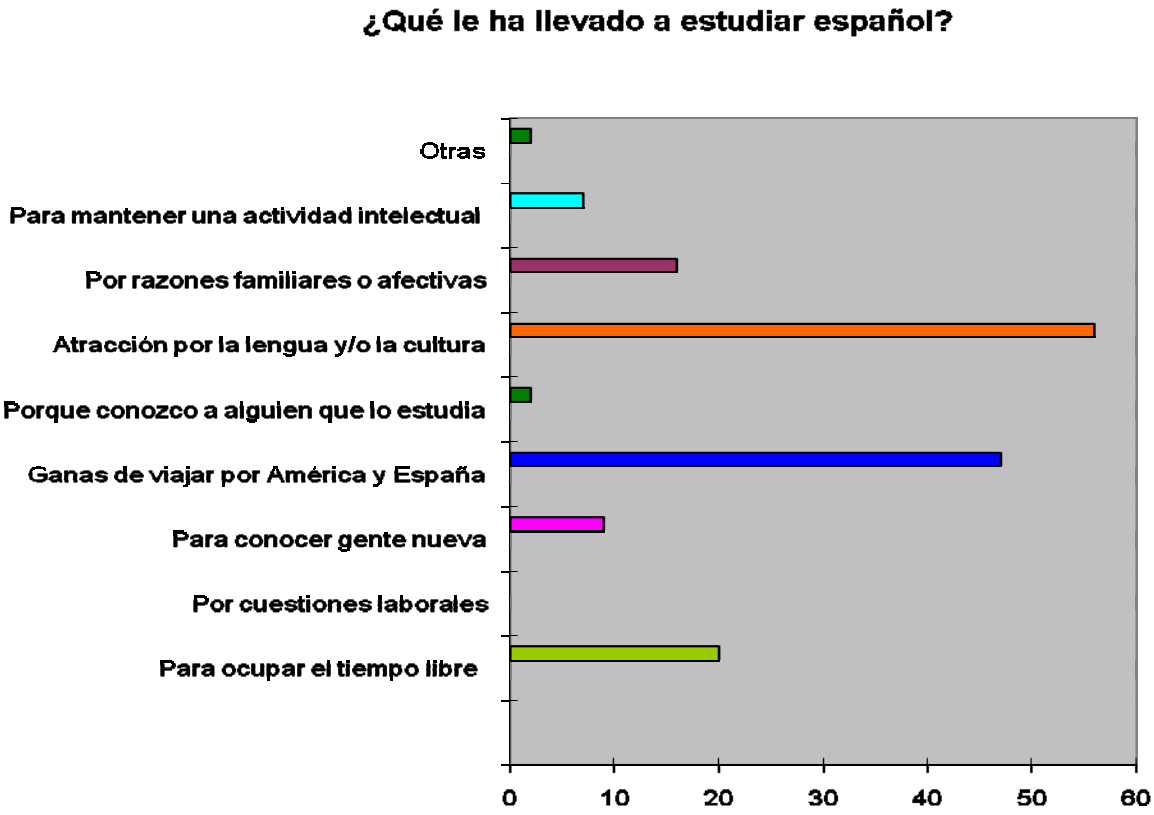
Nuestros estudiantes son mayoritariamente mujeres (70%)[12], al igual que sucede en los Centros de Adultos de España (82%) (Bedmar *et al*. 2004:78). Creemos que una de las causas de esta significativa diferencia, que no se puede explicar atendiendo únicamente a causas demográficas, sería una mala preparación de la jubilación por parte de los hombres. En efecto, tradicionalmente las mujeres han tenido unas vidas más fragmentadas que los

[12] Fuente: encuesta de elaboración propia realizada a 70 alumnos de español de la UTT, de niveles A1 a C2, entre el 10 y el 17 de octubre de 2007 (ver anexo).

hombres y el trabajo no ha sido su único centro de interés. Eso hace que estén mejor armadas para afrontar el «tiempo libre» de la jubilación.

El principal grupo de edad de nuestro alumnado es el de 65-70 años (32%), seguido por los de 70-75 y 60-65 (23% ambos). Hay que señalar la presencia de un grupo de edad avanzada (+ de 75) cercano al 10%. La presencia de menores de 50 años es estadísticamente despreciable. El 37% de los alumnos de español estudia, además, otro idioma extranjero (generalmente inglés). Se preguntó a los alumnos por qué habían querido estudiar español (gráfico 4)[13]. Las cuatro principales razones –cada alumno podía marcar un máximo de 3– fueron: 1) atracción por la lengua o la cultura, 2) ganas de viajar por países de habla hispana, 3) ocupar el tiempo libre y 4) razones familiares o afectivas.

**Gráfico 4**




Si dejamos de lado las razones familiares o afectivas (cuya importancia se debe, sin duda, a la presencia de una importante comunidad de origen español establecida en el sur de Francia[14]), no creemos que las demás razones difieran mucho de las que

[13] Ibídem

[14] Entre las generaciones más jóvenes de nuestros estudiantes, empezamos a contar con padres de la «generación Erasmus». Un fenómeno que puede incrementarse en el futuro en un núcleo universitario tan importante como el de Montpellier que acoge a

se podrían dar en otras universidades de mayores. Llamamos la atención sobre el hecho de que «Ocupar el tiempo libre» figura en tercer lugar. Si añadimos a este grupo las personas que declararon «Para conocer gente nueva» y las «Razones familiares o afectivas», tenemos un grupo de razones socioafectivas que se aproxima al de «Ganas de viajar». Cabe también destacar que 7 personas respondieron «Para mantener una actividad intelectual», respuesta que no figuraba en el cuestionario y que añadieron *motu proprio* en la pregunta abierta «Otras». Evidentemente, ningún mayor quiere estudiar español por motivos laborales o para «hacer currículum». Las razones invocadas son: el placer (cultura, viajes), las relaciones sociales y la higiene mental. Son conclusiones que el profesor de español debe tener en cuenta a la hora de planificar su docencia.

### 3.6.2. Cosas de la vida

El profesor que empieza a dar clases de español a personas mayores carece de preparación para afrontar toda una serie de problemas que, inevitablemente, surgen cuando la edad media de los alumnos es de 68 años[15]. Vamos a intentar exponer algunos de los más frecuentes y la forma en que se pueden abordar:

a) Absentismo: las clases no son obligatorias en la UTT y los alumnos vienen por placer. Sin embargo, casi todos son abuelos, e incluso contamos con varios bisabuelos, y tienen obligaciones familiares: cuidar a los nietos durante las vacaciones infantiles, que no coinciden con las universitarias, durante las enfermedades y los viajes de los padres... Además, a esto se suma que las personas mayores suelen irse de vacaciones en primavera o en otoño y que van a congresos, conciertos, comidas con antiguos compañeros del trabajo, exposiciones... No es fácil, en estas circunstancias, mantener un programa pedagógico elaborado a principios de curso. El «núcleo duro» de cada grupo mantiene una asistencia muy regular y ellos serán nuestra guía a la hora de programar las actividades. Es muy útil, sobre todo en los primeros niveles, revisar con frecuencia para evitar que las personas que han estado ausentes no hagan pie y acaben «ahogándose», es decir, renunciando. Si las clases son interesantes, si disfrutan, si aprenden, si están contentos al ver a sus compañeros y al profesor, contaremos con una nutrida presencia en nuestras clases. Un fenómeno nuevo, aún no cuantificado, consiste en la incorporación a nuestras aulas de «jóvenes» de 60-65 años que, debido a la mayor longevidad de las personas, tienen que

---

más de 60 000 estudiantes, de los que más del 13% son extranjeros (Fuente: Página web en español del Ayuntamiento de Montpellier: http://sp.montpellier.fr/).

[15] Cálculo a partir de la encuesta antes citada.

ocuparse de sus padres, personas de la cuarta edad con frecuentes problemas de dependencia o enfermedad. Esto también ocasiona ausencias, muchas veces imprevisibles, pero suelen ser muy esporádicas.

b) La ausencia de grupos de nivel homogéneo: La fidelidad al grupo y al profesor dentro de la UTT hacen que, al cabo de unos años, haya distintos niveles dentro de cada grupo. Nuestros alumnos prefieren mayoritariamente seguir con sus compañeros y su profesor antes que ir a otro grupo con un nivel más adecuado. Otro problema es la disponibilidad: personas que quieren estudiar español, pero que no encuentran una correspondencia entre la oferta de cursos y su propia disponibilidad. Esto hace que alguien venga a una clase de nivel B1, aunque su nivel sea sensiblemente superior o inferior. Resulta difícil, en estas condiciones, programar unos horizontes de aprendizaje claramente definidos. El profesor de ELE debe favorecer la permeabilidad entre los distintos docentes y niveles aunque, como se dijo anteriormente, resulte difícil porque la gente suele preferir el grupo a la mera progresión lingüística. Además, hay que establecer un nivel intermedio en el que la mayor parte de los integrantes se sienta cómodo: ni demasiado bajo, ni demasiado exigente. El ambiente durante el curso, el tiempo medio de resolución de las tareas, la ausencia de gente que esté con los brazos cruzados por la facilidad o dificultad excesiva de la actividad: todos son indicadores indirectos para calibrar el correcto grado de adecuación del nivel fijado y la satisfacción de nuestros alumnos.

c) La sordera y la dificultad para leer quizás sean las enfermedades crónicas más limitantes en nuestras clases de español. Evitar el alboroto en clase y proponer audiciones con escaso o nulo ruido ambiental facilitan el aprendizaje de las personas que padecen problemas de sordera. En el caso de los alumnos con problemas de vista, hay que aumentar el tamaño de las letras en las fotocopias, no emplear nunca la impresión de baja calidad (borrador) y no dudar en aconsejar el uso de lupas para los casos más severos. La agravación de la sordera, al igual que la pérdida acusada de la visión, llevan a medio plazo al inevitable abandono del estudiante. El acompañamiento del profesor y el compañerismo en el seno del grupo prolongarán el placer de aprender durante algún tiempo.

d) Las demás enfermedades: vejez no es sinónimo de enfermedad, pero las personas mayores suelen tener más problemas de salud que los adolescentes. El profesor de español no tiene que dejar la puerta del curso abierta a las enfermedades. La gente no viene para hablar de

enfermedades, pero si se deja la puerta abierta se corre el riesgo de abrir una espita difícil de cerrar. No se trata de ocultar la enfermedad, a esas edades los alumnos saben que éstas no son raras, sino más bien de dejarla en el perchero para que la clase sea un disfrute.

Está demostrado que el mantenimiento de una actividad educativa es de inestimable ayuda para retrasar la aparición de demencias seniles, alzhéimer[16] y otras enfermedades ligadas principalmente al envejecimiento.

## 4. CONCLUSIÓN

Hay vida después de dejar el mundo del trabajo. Esta afirmación tan irrefutable como obvia justifica que haya que tomar en cuenta las necesidades educativas de las personas mayores. Esto requiere una inversión adecuada en medios y personas con el fin de presentar una oferta educativa atractiva y de calidad.
Sería fácil caer en el desánimo que acompaña a tantos profesores de lenguas extranjeras: escasez de medios, contratos precarios, ausencia de contacto continuado con los demás profesores debido a la dispersión de locales y horarios. Sin embargo, vale la pena: desde el punto de vista humano y profesional es una experiencia maravillosa. Nos consideramos afortunados por haber enriquecido nuestra memoria con las vivencias de nuestros alumnos. Hemos conseguido que las clases de español, y también las de las demás actividades, sean lugares de encuentro, de vida, de aprendizaje. Porque, como dice la directora de una residencia francesa para personas mayores: «Las personas mayores no están en el final de su vida... Y si sólo les quedara un día por vivir, que ese día sea fecundo en intercambios, descubrimientos y dones» (Martine Perron, 2005: 53).

## 5. BIBLIOGRAFÍA

BEDMAR MORENO, M., M. D. FRESNEDA LÓPEZ Y J. MUÑOZ LÓPEZ (2004): *Gerontagogía. Educación en personas mayores*, Granada: Universidad de Granada.

CANDLIN, C. (1990): «Hacia la enseñanza de lenguas basada en tareas», en CL&E: *Comunicación, Lenguaje y Educación*, nº 7-8, 33-54.

[16] En el informe Girard-Canestri (2000, p. 11) sobre la enfermedad de Alzheimer se dice que: «El nivel de educación desempeña un papel protector en el deterioro intelectual». Dicho informe se puede consultar en el sitio de la asociación France Alzheimer 31: http://www.francealzheimer31.org/admin/editeur/uploads/rapportmaladiealzheimergirard.pdf

COPEMA (2005): *Una sociedad compartida. Encuentros intergeneracionales*, Madrid.

DE CARLO, M. (coord.), (2006): *Didactique des langues et traduction*, ELA: Revue de didactologie des langues-cultures et de lexicultorogie núm. 141, París: Klincksieck.

EQUIPO PRISMA (2003): *PRISMA progresa: prisma del alumno* (B1), Madrid: Edinumen.

FUNTOWICZ, S. O. y J. R. RAVETZ (2000): *La ciencia posnormal*, Barcelona: Icaria.

LEMIEUX, A. (2001): *La gérontagogie : une nouvelle réalité*, Montréal: Éditions Nouvelles.

LEMIEUX, A. (1997): Los *programas universitarios para mayores: enseñanza e investigación*, Madrid: Imserso.

LOPRIORE, L.(2006): «À la recherche de la traduction perdue: la traduction dans la didactique des langues», en ELA *Revue de didactologie des langues-cultures et de lexicultorogie* núm. 141, pp 85-93. París: Klincksieck.

MESSY, J.(2002): *La personne âgée n'existe pas*, Paris: Editions Payot & Rivages.

PERRON, M.(2005): *Communiquer avec des personnes âgées. La clé des sens*, Lyon: Chronique Sociale.

UNDERHILL, A.(2000): *La facilitación en la enseñanza de idiomas*. En ARNOLD, J. (ed.) *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas,* Madrid: Cambridge University Press.

VV.AA. (2006): *Plan curricular del Instituto Cervantes*, Madrid: Biblioteca Nueva.

Páginas web

ASOCIACIÓN INTERNACIONAL DE LAS UNIVERSIDADES DE LA TERCERA EDAD:

http://www.aiuta.asso.fr/

Biodiversidad en América Latina:

http://www.biodiversidadla.org/content/view/full/16961

COPEMA (Consejo de Personas Mayores):

http://www.cpmayores.com/

http://www.cpmayores.com/pdfs/encuentros-intergeneracionales.pdf

IMSERSO: *Informe 2006 sobre las personas mayores en España*:

http://www.seg-social.es/imserso/estadisticas/persmayoresesp.html

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (INE)

http://www.ine.es/inebmenu/mnu_cifraspob.htm

INSTITUT NATIONAL DE LA STATISTIQUE ET DES ÉTUDES ÉCONOMIQUES (INSEE)

http://www.insee.fr/fr/ppp/sommaire/PERSAG05.PDF

JUAN LÁZARO, O.: «La enseñanza mediante tareas», *A cien años del 98, lengua española, literatura y traducción*, Actas del XXXIII Congreso Internacional de la Asociación Europea de Profesores de Español: Soria 1999
http://www.difusion.com/ele/formacion/PDF/Olga%20Juan%20L%87zaro.pdf

LA GAZETTE DE FEMMES Vol. 26, no 1, Mai-Juin 2004, p. 26-31:
http://www.gazettedesfemmes.ca/recherche/?F=recherche&idt=&affart=3572

UNIVERSITE DU TIERS TEMPS DE MONTPELLIER:

www.univ-montp3.fr/actu/utt/utt-prog.htm

## 6. ANEXO

**Enquête sur l'espagnol à l'UTT- octobre 2007**

Sexe : f m

Âge :

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| -50 | 50-60 | 60-65 | 65-70 | 70-75 | +75 |

1- Étudiez-vous d'autres langues en plus de l'espagnol ? : Oui Non
Si oui, lesquelles :

a)

b)

c)

2- Pourquoi avez-vous choisi d'étudier l'espagnol (vous pouvez cocher jusqu'à 3 réponses) ? :

| | |
|---|---|
| Pour occuper votre temps libre | |
| Pour votre travail | |
| Pour faire de nouvelles connaissances | |
| Envie de voyager en Espagne et Amérique Latine | |
| Parce que je connais quelqu'un qui en fait | |
| Attirance pour la langue et/ou la culture | |
| Pour de raisons familiales (origines, belle famille…) | |

- Autres (lesquelles) :

3- Êtes-vous globalement satisfait des cours d'espagnol? :

| | |
|---|---|
| | oui très satisfait |
| | oui assez satisfait |
| | non assez peu satisfait |
| | non pas satisfait |
| | pas de réponse |

4- Pour vous améliorer davantage, vous auriez besoin de (énumérez par ordre décroissant d'importance, donnez le 1 au plus important) :

| | |
|---|---|
| | Avoir plus d'heures d'enseignement |
| | Travailler davantage |
| | Une approche pédagogique différente |
| | Séjour en immersion linguistique dans un pays hispanique |
| | Accès aux nouvelles technologies |
| | Avoir des groupes plus réduits |
| | Avoir un matériel plus adapté (livres, cahiers d'exercices…) |
| | Avoir des groupes avec un niveau plus homogène |

5- Avez-vous un ordinateur à la maison ?

Oui Non

6- Avez-vous une connexion à internet ?

Oui Non

7- Savez-vous envoyer un e-mail ?

Oui Non

8-Savez-vous employer un moteur de recherche ?

Oui No

9- Cochez les mots reliés aux nouvelles technologies qui vous sont connus (même si vous ne savez pas très bien la réalité qu'ils désignent) :

| | |
|---|---|
| | moteur de recherche |
| | e-mail |
| | navigateur web |
| | traitement de texte |
| | chat |
| | forum |
| | tableau électronique |
| | cyberquête |
| | blog |
| | wiki |
| | Web 2.0 |
| | Youtube |
| | Google |
| | Dailymotion |
| | logiciel |
| | partagiciel |
| | gratuiciel |
| | TIC |

10- Commentaires :

**Encuesta sobre el español en la UTT – Octubre de 2007**

Sexo: Mujer Hombre

Edad:

| -50 | 50-60 | 60-65 | 65-70 | 70-75 | +75 |
|---|---|---|---|---|---|

1- ¿Estudia otros idiomas además del español?
Sí No

Si la respuesta es afirmativa, diga cuáles:
a)

b)

c)

2- ¿Por qué ha decidido estudiar español (puede marcar un máximo de 3 respuestas)?:

| | |
|---|---|
| Para ocupar el tiempo libre | |
| Por razones laborales | |
| Para conocer a gente nueva | |
| Ganas de viajar por España y Latinoamérica | |

| | |
|---|---|
| Porque conozco a alguien que lo está estudiando | |
| Atracción por la lengua y/o la cultura | |
| Por razones familiares (raíces, familia política...) | |

- Otras razones (¿cuáles?):

3- ¿Se siente globalmente satisfecho con los cursos de español?

| | |
|---|---|
| | Sí, muy satisfecho |
| | Sí, bastante satisfecho |
| | No, poco satisfecho |
| | No, insatisfecho |
| | Sin respuesta |

4- Para progresar más, Ud. necesitaría (enumere por orden decreciente de importancia, asignar el 1 al elemento más importante):

| | |
|---|---|
| | Tener más horas de enseñanza |
| | Trabajar más [i] |
| | Un enfoque pedagógico distinto |
| | Estancia de inmersión lingüística en un país hispánico |
| | Acceso a las nuevas tecnologías |
| | Grupos más reducidos |
| | Tener un material más adaptado (libros, cuadernos de ejercicios...) |
| | Grupos con niveles más homogéneos |

5- ¿Tiene un ordenador en su casa?

Sí No

6- ¿Dispone de acceso a internet?

Sí No

7- ¿Sabe mandar un e-mail?

Sí No

8-¿Sabe emplear un motor de búsqueda?

Sí No

9- Marque las palabras ligadas a las nuevas tecnologías que conoce (aunque no sepa exactamente a qué se refieren):

| | |
|---|---|
| | Motor de búsqueda |
| | e-mail |
| | Navegador web |
| | Procesador de textos |
| | Chat |
| | Foros |
| | Pizarra electrónica |
| | Webquest |
| | Blog |
| | Wiki |
| | Web 2.0 |
| | Youtube |
| | Google |
| | Dailymotion |
| | Software |
| | Shareware |
| | Freeware |
| | TIC |

10- Comentarios:

[i] Se refiere al trabajo personal. Esto se explicó al dar la encuesta.

redELE revista electrónica de didáctica / español lengua extranjera NÚMERO 12

# Cuestiones pragmáticas sobre la negación*

MAR GARACHANA CAMARERO
Universidad de Barcelona
margarachana@ub.edu

Doctora en Filología Hispánica por la Universidad de Barcelona, donde es profesora de Sintaxis del español e Historia de la lengua española. Asimismo, participa como tutora de "Gramática Descriptiva" en el *Máster semipresencial de formación de profesores de ELE* (Universidad de Barcelona) y como profesora de "Aspectos pragmáticos del español" y de "Creación de materiales para la docencia de ELE" en el *Máster europeo en experto en español lengua extranjera en ámbitos profesionales* (Universidad de Barcelona). También interviene en el máster *Léxico y Comunicación Lingüística* (Universidad de Barcelona). Desde hace varios años es profesora de Gramática y Cine español en el Instituto de Estudios Hispánicos de la Universidad de Barcelona. Es coautora y coordinadora de manuales de ELE del Instituto de Estudios Hispánicos.

Resumen: En este artículo constituye una reflexión acerca de la importancia de la pragmática para la explicación gramatical en ELE. Para demostrar cómo la gramática no puede ser sin la pragmática, cómo las estructuras sintácticas no pueden desligarse del contexto en el que se producen, vamos a centrar nuestra exposición en una reflexión sobre los valores pragmáticos del adverbio de negación *no*. El objetivo perseguido es analizar aquellos usos de *no* que trascienden la explicación estrictamente gramatical y exigen, para su completa descripción, tomar en consideración factores pragmáticos relacionados con el énfasis, la cortesía o la atenuación.

## 1. INTRODUCCIÓN

Pocas palabras resultan de tan fácil definición para un docente de ELE como el adverbio de negación *no.* La negación no solo es un concepto presente en todas las lenguas del mundo, sino que, además, la semántica de *no* puede, incluso, condensarse en un simple gesto. Ahora bien, una consulta al diccionario puede poner en tela de juicio esta aparente transparencia significativa, puesto que, como se puede observar en la siguiente entrada lexicográfica tomada del DRAE, *no* puede ser empleado en estructuras interrogativas que presuponen una respuesta afirmativa o, incluso, puede utilizarse para reforzar una afirmación (vid. 4 y 6 de la definición):

**no.**
(Del lat. *non*).
**1.** adv. neg. U. para negar, principalmente respondiendo a una pregunta.
**2.** adv. neg. Indica la falta de lo significado por el verbo en una frase.
**3.** adv. neg. Denota inexistencia de lo designado por el nombre abstracto al que precede.

* Versiones preliminares de este trabajo fueron leídas en un seminario de gramática en el marco del "Curso de Formación de Profesores de Español como lengua extranjera" (Septiembre 2007), organizado por el Instituto Cervantes de Viena y en el "XVI Encuentro práctico de profesores de ELE" (Barcelona 14 y 15 de diciembre de 2007), organizado por International House y Difusión.

**4.** adv. neg. U., en sentido interrogativo, para reclamar o pedir contestación afirmativa. *¿No me obedeces?* U. también cuando se supone que la respuesta va a ser afirmativa. *¿No ibas a marcharte? Sí, pero cambié de opinión.*
**5.** adv. neg. Antecede al verbo al que sigue el adverbio *nada* u otro vocablo que expresa negación. *Eso no vale nada. No ha venido nadie.*
**6.** adv. neg. U. a veces solamente para avivar la afirmación de la frase a que pertenece, haciendo que la atención se fije en una idea contrapuesta a otra. *Más vale ayunar que no enfermar. Él lo podrá decir mejor que no yo;* cláusulas cuyo sentido no se alteraría omitiendo este adverbio.
**7.** adv. neg. U. repetido para dar más fuerza a la negación. *No, no lo haré. No lo haré, no.* (DRAE, *s.v.* no).

El objetivo de este trabajo es, precisamente, intentar una reflexión acerca de aquellos usos de *no* que van más allá de su empleo como partícula de negación y requieren para su explicación tomar en consideración factores pragmáticos relacionados con el énfasis, la cortesía y la atenuación. Este análisis de los valores pragmáticos del adverbio de negación *no* redunda en la idea de que la lengua no es un artefacto matemático, sino que debe un papel decisivo al contexto y a la situación comunicativa. El significado de los mensajes lingüísticos no siempre se desprende de la suma de sus partes: dos más dos no siempre son cuatro cuando de lenguas se trata. Esta afirmación tiene, como vamos a ver, importantes repercusiones en las clases de ELE.

## 2. NEGACIÓN Y GRAMÁTICA

El procedimiento de negación gramatical más habitual en español consiste en la anteposición del adverbio *no* al verbo: la *negación oracional*. La función de este *no* preverbal es expresar contradicción respecto de lo afirmado por el sintagma verbal sobre el que incide. Así, en una frase como la de (1a) se asevera que el hablante desea ver a Juan; la anteposición de *no* da como resultado una oración contradictoria respecto de la correspondiente versión afirmativa, de manera que en (1b) se sostiene lo contrario a lo afirmado en (1a): el hablante no desea ver a Juan.

1. a. Quiero ver a Juan
   b. *No* quiero ver a Juan

En (1b) la negación ejerce su acción sobre el SV (*quiero ver a Juan*), que se convierte así en su ámbito o alcance, tal y como se representa en (2). Así pues, el *ámbito* o *alcance* de la negación es el nivel sintáctico sobre el que incide, el constituyente al que afecta.

2. *No* [quiero ver a Juan]

Normalmente, el alcance de la negación se encuentra situado inmediatamente a la derecha de la partícula negativa, pero esto no siempre es así. Pensemos, por ejemplo, en una oración como la siguiente:

3. *No* me hice rico tirando el dinero

En esta oración, *no* no está negando “me hice rico”, pues la persona que la pronuncia, sí se hizo rica. Dicho de otro modo, el ámbito o alcance de *no* en (3) no se encuentra situado en el constituyente inmediatamente a la derecha, sino que el adverbio de negación parece guardar mayor afinidad con el complemento circunstancial de modo “tirando el dinero”, puesto el hablante que enuncia (3) *no tira el dinero.* Sin embargo, la versión de (4) no es el equivalente exacto de (3):

4. Me hice rico *no* tirando el dinero

Pues en realidad (3) vendría a querer decir:

5. Me hice rico, *pero* no tiré el dinero (no malgasté)

Es decir, estaríamos ante una estructura con un valor contraargumentativo que le vendría dado por la negación. O lo que es lo mismo, la presencia del adverbio de negación *no* desencadena en el enunciado valores contraargumentativos. Algo similar sucede en la siguiente oración:

6. *No* parecerás más joven porque te vistas como un adolescente

En este caso *no* niega "parecerás más joven"; esto es, su alcance es el sintagma verbal que tiene justo a continuación. Sin embargo, la presencia de la negación trasciende ese sintagma y afecta a la relación entre la causa y la consecuencia expresada en esa oración causal. *No*, independientemente de la modificación que ejerce sobre "parecerás más joven", niega, asimismo, la relación entre la causa (vestirse como un adolescente) y el efecto (parecer más joven), de modo que el enunciado de (6) no es una oración causal *strictu senso*, puesto que se niega la implicación causal que define a este tipo de estructuras. Bajo la forma de una oración causal se descubre una construcción de naturaleza concesiva:

7. No parecerás más joven *aunque* te vistas como un adolescente

Como se desprende de estos ejemplos, cuando el alcance de la negación no se encuentra inmediatamente a la derecha de la partícula negativa, se desencadenan efectos de sentido que conducen al ámbito de la pragmática y exigen una explicación particular en la clase de ELE.

## 3. OTROS VALORES PRAGMÁTICOS DE LA NEGACIÓN. NEGACIÓN Y CUANTIFICACIÓN

En el apartado anterior veíamos dos casos en los que el adverbio de negación *no* inducía unos efectos de sentido que no estaban directamente relacionados con los de su semántica prototípica. En este apartado, vamos a ocuparnos de la concurrencia del adverbio de negación *no* con ciertos cuantificadores indefinidos. Algunas de estas construcciones con *no* y cuantificador indefinido dan lugar a efectos de sentido pragmáticos motivados por la presencia de *no*.

Los cuantificadores indefinidos referidos a una parte de un grupo se distribuyen en series paralelas —afirmativa, una; negativa, la otra— en función de su significado prototípico:

| | **CANTIDAD = CERO** | **CANTIDAD = UNO O DESCONOCIDA** | **CANTIDAD = MÁS DE UNO** |
|---|---|---|---|
| | Indefinidos negativos | Indefinidos afirmativos | |
| **PERSONAS** | *Nadie* | *Alguien* | |
| **COSAS** | *Nada* | *Algo* | |
| **PERSONAS Y COSAS** | *Ninguno* | *Uno*<br>*Alguno* | *Unos*<br>*Algunos*<br>*Varios* |

*Nadie, nada y ninguno* son palabras negativas y, si ocupan una posición detrás del verbo, es preciso que la forma verbal vaya precedida de una palabra negativa (por medio del asterisco * marco que la oración es gramaticalmente incorrecta):

8. a. ¿*No* tienes *nada* en la nevera?
   b. *¿Tienes *nada* en la nevera?

Las restantes formas pueden aparecer en estructuras negativas o afirmativas; ahora bien, en las negativas los indefinidos solo pueden interpretarse fuera del ámbito de la negación; esto es, cuando aparecen en oraciones negativas, la negación no se refiere a ellos. De ser así, sería precisa la presencia de las correspondientes formas negativas:

9. a. ¿*No* tienes *algo* en la nevera?
   b. ¿Tienes *algo* en la nevera?

En (8a), *nada* queda dentro de la negación, mientras que en (9a) *algo* queda fuera del alcance del *no*; en estas estructuras *no* solo niega la forma verbal, si *no* realmente negase ese indefinido sería precisa la forma *nada*. Gráficamente:

10. a. ¿No [tienes nada en la nevera]?

   b. No [tienes] algo en la nevera?

Hasta aquí, la explicación estrictamente gramatical; sin embargo, si nos detenemos un poco más en analizar los valores de las construcciones con el indefinido afirmativo y el indefinido negativo, podemos observar la existencia de valores pragmáticos diferenciados, que se desprenden del alcance de la negación en cada uno de los casos. Estas diferencias pragmáticas motivan la especialización de estos enunciados en contextos informativos distintos, que resultan, si cabe, más interesantes en la perspectiva de la docencia de ELE.

Desde el punto de vista del contenido que transmiten las estructuras *¿No tienes algo en la nevera?-¿No tienes nada en la nevera?* no parece que exista diferencia entre ambas: en los dos casos se pregunta por la existencia de alguna cosa (alimento o bebida) en la nevera. Es decir, en uno y otro caso, se pregunta a una persona si en la nevera hay algo. Ahora bien, en una perspectiva pragmática, se observa una especialización de cada uno de estos enunciados en contextos conversacionales diferentes.

Con la versión *¿No tienes algo en la nevera?* se formula realmente una pregunta; con las estructuras del tipo *¿No tienes nada en la nevera?* puede formularse también una pregunta; por ejemplo, si le sirvo a alguien un vaso de agua del tiempo, este me puede preguntar si no tengo nada (fresco) en la nevera. Pero, incluso en este supuesto, del contexto comunicativo se desprende la misma implicación de queja que en las situaciones comunicativas en las que no se formula una pregunta. Si, después de constatar que la nevera está vacía, se dice *¿No tienes nada en la nevera?,* esta estructura expresa de algún modo un significado redundante, puesto que la información del "estado" del frigorífico ya era conocida. No tenemos, pues, una pregunta real de la que se espere una respuesta por parte del interlocutor en términos de *sí* o *no*. Esta redundancia informativa se convierte en un recurso retórico para dirigir al interlocutor una protesta o una crítica —más o menos tenues en función de la situación comunicativa—. Es decir, en último extremo se estaría reciclando pragmáticamente esta especie de desecho gramatical que son las preguntas que no preguntan.

En ocasiones, estas estructuras de doble negación encierran una buena dosis de incredulidad —utilizo el interrogante (?) delante de los enunciados cuando quiero señalar que estos tienen una lectura pragmáticamente anómala—:

11. a. A-¿Puedes venir a echarme una mano? Me he quedado sin gasolina.

B-¿Y no tienes ahí alguien que te pueda ayudar? Es que yo ahora no puedo salir del trabajo.
A-Pues no, nadie puede echarme una mano.
B-¿Cómo? ¿Que *no* hay *nadie* para ayudarte? No me lo puedo creer.

b. A-¿Puedes venir a echarme una mano? Me he quedado sin gasolina.
B-¿Y no tienes ahí alguien que te pueda ayudar? Es que yo ahora no puedo salir del trabajo.
A-Pues no, nadie puede echarme una mano.
B-?¿Cómo? ¿Que *no* hay *alguien* para ayudarte? No me lo puedo creer.

La explicación está en el propio valor pragmático de la construcción. Analicemos detenidamente este intercambio comunicativo. El hablante A pide ayuda al hablante B, pues se ha quedado sin gasolina. B, contrariado, le pregunta si no puede recurrir a otra persona (*¿Y no tienes ahí alguien que te pueda ayudar?*). Ante la respuesta negativa de A, B muestra su estupor, pues no cree que A esté siendo sincero. Es decir, la última intervención de B no es exactamente una pregunta; la pregunta ya quedó formulada antes (*¿Y no tienes ahí alguien que te pueda ayudar?).* Por eso, emplea la construcción *¿Que no hay nadie para ayudarte?*, que remite, como si de un eco se tratase, a lo que su interlocutor le ha dicho (*Nadie puede echarme una mano*). Nuevamente la redundancia informativa, en este caso remarcada con la repetición casi textual de lo que dijo A (*Nadie puede echarme una mano-¿Qué no hay nadie para ayudarte?*), se aprovecha con fines comunicativos concretos; a saber, la expresión de una refutación. En este contexto, la pregunta formulada en términos afirmativos (vid. 11b), *¿Que no hay alguien para ayudarte?,* resultaría extraña; pues, aparte de que esa pregunta ya se hizo antes, con ella sí se quiere obtener una respuesta del interlocutor.

## 4. NEGACIÓN Y CORTESÍA. LA NEGACIÓN COMO MECANISMO DE ATENUACIÓN

En el apartado anterior, nos hemos centrado en las estructuras con doble negación (*¿No tienes nada en la nevera?*) y hemos destacado su valor como estructuras que permiten codificar sintácticamente una queja o protesta. En este punto, nos interesan más las estructuras con una negación. Una oración como *¿No tendrías un poco de sal para dejarme?,* en la que la presencia de *no* no conlleva que el hablante pueda suponer que su interlocutor no tenga sal para dejarle, se aleja de su correlato afirmativo porque la estructura con *no* cumple una función atenuadora. Formulado de una manera más sencilla: preguntar a nuestro vecino *¿No tendrías un poco de sal para dejarme?* es más cortés que decirle *¿Tendrías un poco de sal para dejarme?* A la marca de cortesía expresada por medio del condicional, se le añade en las estructuras con *no* una nueva marca de atenuación ante la formulación de una petición.

Este valor de atenuador cortés que *no* presenta en las oraciones con un cuantificador no es exclusiva de ellas, puesto que podemos encontrarlo en otros enunciados sin cuantificador:

12. a. Me voy al cine. ¿Te vienes?
    b. Me voy al cine. ¿*No* te vienes?

La construcción de (12b) es una estructura atenuativa, una manera más cortés de preguntar algo; la correspondiente versión sin *no* resulta más brusca. Algo similar sucede con el siguiente ejemplo:

13. a. –Oye, y ¿qué hacemos este verano?
    -No sé, podríamos ir a la playa.
    -¿Y *no* te apetecería pasar unos días en la montaña?

b –Oye, y ¿qué hacemos este verano?
-No sé, podríamos ir a la playa.
-¿Y te apetecería pasar unos días en la montaña?

La formulación de (13a), *¿Y no te apetecería pasar unos días en la montaña?*, se plantea como una posible respuesta que contradice la propuesta realizada por el interlocutor. La presencia del *no* atenúa la contradicción, seguramente porque, como hemos visto, una de las funciones de la negación es la de aludir, aunque sea para contradecirlo, a un acto de habla previo. Una afirmación como *No voy a acompañarte esta tarde a casa de tu tía* presupone que en el contexto comunicativo había una información compartida que puede formularse como *Acompañar a X a casa de su tía.* La negación es la marca formal que activa dicha presuposición; de modo que podemos decir que la negación cumple una función de alusión a una información previa. En (13a), *no* apunta retrospectivamente a la propuesta formulada en el enunciado inmediatamente anterior (*ir a la playa*), de tal manera que la sugerencia de ir a un lugar diferente al propuesto no ignora la idea de ir a la playa. Al contrario, se toma en cuenta esta posibilidad y se plantea una alternativa. Y es precisamente, ese tomar en cuenta lo propuesto por otro lo que convierte el enunciado de *¿Y no preferirías pasar unos días en la montaña?* en una estructura de atenuación cortés. En cambio, el enunciado de *¿Y preferirías pasar unos días en la montaña?,* donde falta ese *no* atenuador que apunta a lo previo, resulta poco apropiado en el intercambio planteado en (13).

El valor atenuador de *no* es incluso más evidente en el siguiente ejemplo:

14. -Oye y ¿qué hacemos este verano?
-No sé, podríamos ir a la playa
-¿Y por qué *no* vamos unos días a la montaña?

Con *¿Y por qué no vamos unos días a la montaña?* el hablante está presentando la que, a su parecer, es la mejor alternativa para pasar el verano. Esta consideración subjetiva gana en eficacia comunicativa con la presencia de la negación atenuativa, que, al dejar abierta la posibilidad de una respuesta negativa, desactiva las posibles reticencias ante una propuesta que pudiera sonar a imposición. En este contexto comunicativo no sería posible la alternancia con un enunciado sin *no*, puesto que en ese caso se formularía o bien una recriminación, o bien una pregunta real, pero no una sugerencia:

15. -Oye y ¿qué hacemos este verano?
-No sé, podríamos ir a la playa
-?¿Y por qué vamos unos días a la montaña?

El valor atenuador del *no* en las estructuras con cuantificadores y en las estructuras en las que se formula una invitación, supone una modificación del valor pragmático de la construcción en la que aparece el adverbio de negación. Pero, además, este *no* atenuador invierte las características sintácticas de los enunciados en los que aparece, dado que en estos casos tenemos oraciones con forma negativa e interrogativa, pero con fuerza de afirmación y de aserción:

FORMA NEGATIVA ⇒ FUERZA AFIRMATIVA

FORMA INTERROGATIVA ⇒ FUERZA ASERTIVA

## 5. CUANDO *NO* QUIERE DECIR *SÍ*

En el apartado anterior, veíamos ciertos usos de la negación que la alejaban de la definición habitual que de ella tenemos, pues su empleo añadía a la construcción

valores pragmáticos relacionados con la queja, la protesta, pero también con la atenuación cortés. Ahora bien, en los ejemplos analizados, *no* expresaba una noción de negación; en cambio, en otros contextos nos alejamos tangencialmente de dicho valor. Así, si comparamos (16) y (17), la diferencia de significado, marcada formalmente en (16) por el adverbio *no*, no trasciende en una diferencia de oración afirmativa-negativa:

16. No pienso dejarte en paz hasta que *no* me digas lo que pasó
17. No pienso dejarte en paz hasta que me digas lo que pasó

Para extrañeza de los estudiantes de ELE, estos dos enunciados son afirmativos. Pese a la marca negativa presente en (16), en este enunciado no se trata de que el interlocutor *no* le explique lo sucedido al hablante, sino de todo lo contrario; es decir, de que *sí* se lo cuente. Esta constatación lleva a la afirmación, paradójica en principio, de que en determinadas estructuras sintácticas el adverbio de negación *no* puede tener un valor opuesto al de su semántica prototípica. Es decir, como se apuntaba en la introducción, en ciertas construcciones *no* se emplea con valor afirmativo; en estos casos, la gramática tradicional habla de *negación expletiva, espuria o pleonástica* (Sánchez 1999, DPD 2005, Camus 2006).

Una vez constatada la existencia de contextos comunicativos en los que *no* significa *sí,* surge la pregunta de qué diferencia marca la presencia del adverbio de negación respecto de la correspondiente estructura sin *no.* Una posible respuesta señalaría la intensificación expresiva como elemento explicativo: la presencia de *no* vendría determinada, como suele ocurrir con los elementos pleonásticos, por el énfasis. De tal manera que la construcción que contiene la marca formal de negación (16) expresaría más vehementemente que la de (17) la exigencia de que el interlocutor tiene que sincerarse con el hablante. Ahora bien, aun cuando exista una diferencia de énfasis entre (16) y (17), una reflexión más pormenorizada nos lleva a descubrir más diferencias. Por ejemplo, que *hasta que no* añade al enunciado un sentido durativo, ausente en las estructuras en las que falta. Así, *No pienso dejarte en paz hasta que no me digas lo que pasó* puede reformularse como se muestra en (18a), algo que no se da en el caso de *No pienso dejarte en paz hasta que me digas lo que pasó* (vid. 18b).

18. a. No pienso dejarte en paz mientras no me digas lo que pasó
    b. ?No pienso dejarte en paz mientras me digas lo que pasó

La imposibilidad de una paráfrasis durativa para las estructuras de *hasta que*, frente a las estructuras de *hasta que no* queda también reflejada con los ejemplos de (19) y (20). *Tú cállate hasta que no te pregunten* (19a) expresa el mismo sentido que *Tú cállate mientras no te pregunten* (19b)*;* esto es, la necesidad de guardar silencio durante el espacio de tiempo en el que el interlocutor no es interpelado. Esto no es así en el caso de los enunciados de (20), que no son en modo alguno equivalentes, puesto que la estructura con *hasta que* marca un límite (se señala al interlocutor la conveniencia de no hablar hasta un momento determinado —hasta que le pregunten—), mientras que la estructura con *mientras que* expresa duración (se insiste al interlocutor para que esté callado en el tiempo en el que le formulan las preguntas). La constatación de esta diferencia lleva a señalar que la diferencia entre *hasta que no* y *hasta que* no es solo de énfasis. Con *hasta que* se subraya el límite y con *hasta que no* se implica también el tiempo previo al límite.

19. a. Tú cállate hasta que *no* te pregunten
    b. Tú cállate mientras no te pregunten
20. a. Tú cállate hasta que te pregunten
    b. Tú cállate mientras te pregunten

Otra diferencia la tenemos en el hecho de que los enunciados con *hasta que no* admiten con mayor facilidad la anteposición que los enunciados con *hasta que* —que permiten la anteposición en mucha menor medida—:

21. Hasta que *no* me digas la verdad, no te voy a dejar en paz
22. ?Hasta que me digas la verdad, no te voy a dejar en paz

En síntesis, observamos que las estructuras con *hasta que no* conforman una construcción enfática, que también se diferencia de la correspondiente versión sin *no* por su carácter durativo y por la ausencia de restricciones para la anteposición del polo oracional que contiene la conjunción. Dado que la única marca formal que distingue ambas construcciones es el adverbio de negación, cabe atribuirle a él los valores enfáticos y durativos de la construcción, así como las menores restricciones de distribución oracional que presentan los enunciados con *hasta que no*.

## 6. MÁS SOBRE NEGACIONES QUE AFIRMAN

Existen otros contextos en los que *no* cumple con la función intensificadora que señalábamos en el apartado anterior: las oraciones comparativas, ciertas exclamaciones retóricas, así como algunas oraciones cuyo núcleo verbal es un verbo de temor o duda:

1. Comparativas
   23. Me gusta más Juan que *no* su hermano
   24. Me gusta más este abrigo que *no* el otro

2. Exclamativas
   25. ¡Cuánto *no* habrá hecho esa mujer por su hijo!
   26. ¡Cuánto *no* costará el coche ese!

3. Verbos de temor y duda
   27. Juan teme *no* vaya a suspender el examen
   28. No sé si *no* me he dejado las llaves en casa

Todas las estructuras de (23)-(28) admiten la correspondiente versión sin *no*; la diferencia está en el sentido enfático de la construcción con negación. La pregunta que se le plantea al profesor de ELE es qué propicia la presencia de este *no* que no niega en los contextos señalados. Las respuestas que se dan tienen que ver con el hecho de que en todas estas estructuras se descubre un sentido implícitamente negativo; son estructuras de las que se desprende un valor de virtualidad o irrealidad que se explicita en la negación; en ninguno de los enunciados anteriores se habla de cosas efectivamente constatadas. Las oraciones comparativas, las exclamativas y las oraciones con verbos de temor y duda de (23)-(28) presentan situaciones no factuales, que no han tenido lugar. Así, en (23) y (24) no se señala que al hablante le guste Juan o un abrigo concreto; simplemente se manifiesta su preferencia por ellos frente a otras posibilidades. En (25) y (26) no se explicitan ni las cosas que la madre *sí* ha hecho, ni el precio que *sí* vale el coche. En (27) se desconoce el resultado del examen y en (28), el paradero de las llaves. Por último, *hasta que* se comporta como un término de polaridad negativo (esto es, como una palabra con un significado implícitamente negativo). Así pues, en los enunciados descritos *no* sería la manifestación explícita de un valor negativo contenido de alguna manera en el enunciado en el que figura:

> Todos los contextos que permiten la presencia de negación expletiva tienen, de una forma u otra, un significado implícitamente negativo, un valor de virtualidad o irrealidad, que puede manifestarse de forma explícita en la negación expletiva (...) Tanto los verbos de temor y duda, como las oraciones comparativas y las exclamativas retóricas tienen un significado negativo que les convierte en inductores negativos capaces de legitimar palabras negativas. Por su parte, la construcción inducida por *hasta* puntual se comporta como un término de polaridad negativa. (Sánchez 1999: 2628)

Ahora bien, por más que el rasgo de ausencia de realidad explique la presencia de *no,* esta condición semántica no puede aplicarse a toda estructura que presente hechos no reales. La gramática descriptiva limita la presencia de la negación expletiva a los contextos descritos; recordemos: las oraciones temporales con *hasta que*[1], las oraciones comparativas, algunas exclamativas retóricas y las oraciones con verbos de temor y duda (en el próximo apartado citaremos alguna más), y solo cuando concurren las condiciones morfosintácticas que se citan a continuación. Veámoslas.

- i. En general, la negación expletiva debe aparecer próxima a la palabra que permite deducir un sentido no real en la oración. Por ejemplo, en las oraciones con verbos de temor y duda, el adverbio negativo suele estar inmediatamente a la derecha de la forma verbal. Si nos fijamos en (29a), el verbo precede inmediatamente a *no*, y la interpretación de la frase no ofrece problemas. En cambio, la intercalación del paréntesis oracional *como cada año por estas fechas* dificulta la interpretación y comprensión del enunciado de (29b).

29. a. Andrés teme *no* le vayan a poner una multa
    b. ?Andrés teme, como cada año por estas fechas, no le vayan a poner una multa

- ii. En estructuras con verbos de temor y duda, la presencia de la negación expletiva exige una estructura sintáctica del tipo de [V + *no* + *v en subjuntivo*]. Es decir, la construcción con negación expletiva consiste en una oración subordinada no introducida por *que*. La presencia de la marca de subordinación originaría una lectura negativa no expletiva del adverbio *no*:

30. Temo *no* venga Pepe
31. Temo que *no* venga Pepe

Esta restricción no funciona en todas las estructuras en las que intervienen verbos de temor y duda, puesto que en las construcciones interrogativas indirectas totales la presencia de la conjunción *si* es ineludible, también en la lectura expletiva:

32. No sé si *no* me he equivocado
33. No sé si *no* he dejado abierta la puerta del balcón

iii. En el caso de las oraciones comparativas, la negación expletiva solo se da cuando se comparan formas verbales no conjugadas y entre ambas no media ninguna preposición:

34. María canta mejor que (**no*) baila
35. Prefiero tener a (**no*) desear
36. Prefiero cantar que *no* bailar

## 7. MÁS SOBRE IRREALIDAD Y NEGACIÓN

La gramática descriptiva solo recoge la presencia de la negación expletiva en las estructuras descritas, subrayando, eso sí, el mayor rendimiento funcional de esta en otros períodos históricos (Sánchez 1999 y, en una perspectiva histórica, Camus 2006) [2]. Sin embargo, podemos encontrar otras construcciones afirmativas con

[1] Se encuentran unos pocos casos de negación expletiva en oraciones temporales con *antes de que* y con *apenas*: "Nueva York ya era hermosa antes de *no* conocerla" *(apud* Sánchez 1999*)*; "En dos minutos, Edu, al que apenas *no* se había visto, marcó dos goles" (*apud* CREA, consultado 6-XI-2007).

[2] En el DPD se recoge también la estructura con *por poco (que) no* y sus variantes *de poco (que) no* y *a poco (que) no.*

negación expletiva; se trata siempre de estructuras sintácticas que coinciden con las anteriores en su carácter contrafáctico, puesto que expresan incertidumbre, duda, posibilidad o hechos que no llegaron a realizarse[3]. En esta ocasión nos vamos a ocupar de las construcciones con *por poco (que) no, de poco (que) no, a poco (que) no, que no, no + (se) vaya*:

37. a. Ando un poco abstraído, crucé la calle sin fijarme y *por poco no* me atropella un coche. Todavía tengo el susto... (Ana Cristina Rossi, *María la noche,* Costa Rica, 1985, CREA consultado 4/XII/2007)

b. -Hace días que no veo a Jana.
-Bueno, tenía novio.
-Sí, pero de eso hacía tiempo.
-No, *que no* se haya ido a vivir con él.

c. (En un paso de cebra, una madre dice a sus hijas:)
-Irene, Blanca, pasad; *no* vaya a venir un coche.

Dejando al margen las peculiaridades de cada una de estas estructuras, todas ellas coinciden en que *no* suspende su semántica negativa para reforzar una afirmación. La presencia de esta partícula negativa, como en los casos anteriores, viene favorecida por el carácter no factual, no real, no constatado, de las situaciones planteadas. La explicación al estudiante de ELE pasa por mostrarle el sentido marcado de la construcción con negación expletiva y el valor enfático que implica de la presencia de *no*.

En el caso de *por poco (que) no* y sus variantes *de poco (que) no* y *a poco (que) no* —consideradas incorrectas por la gramática normativa, vid. DPD s.v. *poco*—, se plantean posibilidades que *a punto* estuvieron de concretarse pero que no llegaron a ser: en (37a) casi se produce un atropello. Esta construcción, posiblemente originada en estructuras en las que *no* tenía efectivamente un valor negativo, presenta fuertes restricciones morfosintácticas, puesto que:

*(i)* el orden de los constituyentes de la construcción no puede invertirse: *por poco no me atropella un coche-*no me atropella un coche por poco*; *de poco no me atropella un coche-*no me atropella un coche de poco; a poco no me atropella un coche-*no me atropella un coche a poco*

(ii) el verbo tiene que estar en presente histórico para que la interpretación de *no* sea positiva. En *por poco no me atropelló un coche* la interpretación es negativa (‘no me atropelló por poco’).

La estructura con *que no* (37b) expresa una posibilidad; en este caso, la de que el hecho de no ver a Jana pueda estar motivado porque se haya ido a vivir a otro lugar con su novio. Podríamos glosar el enunciado por “Tal vez se ha ido a vivir con su novio”. Por último, la estructura de (37c) también plantea una situación no real, un peligro que no se concreta en el momento de hablar: ningún coche está atravesando la calzada, aunque podría hacerlo. Es posible que en las estructuras de (37b) y (37c) el *no* provenga de una simplificación, por rutinización, de una construcción lingüística más larga en la que interviniese *no sea que*; marcador de irrealidad cuyo significado puede glosarse como ‘no se dé/produzca la situación X’ y que habitualmente se utiliza en contextos en los que se introduce una situación hipotética. Es decir, muy posiblemente *no vaya a venir un coche* puede ser una simplificación de *no sea que vaya a venir un coche*, donde *no* sí tiene valor

[3] Existen, con todo, otros contextos en los que también se da esta negación que no niega en los que no se descubre ningún sentido contrafáctico. Es el caso, por ejemplo, de las estructuras del tipo de *Juan tiene un morro que se lo pisa. Ayer* ***no va y me dice*** *que tengo que ayudarle a hacer la cena.*

negativo; la elisión de parte del marcador lleva al *no* a adquirir un sentido afirmativo que, como hemos visto, no le es ajeno.

## 8. CONCLUSIONES

La exposición anterior quiere ser una reflexión teórica acerca de cómo la situación comunicativa puede afectar al significado del vocabulario en general. Esta consideración resulta básica para el docente de ELE, que constantemente se encuentra ante estructuras cuyo significado va más allá de la literalidad de las palabras que las conforman. Para realizar esta reflexión hemos elegido una palabra con un significado sólidamente establecido: el adverbio de negación *no*, que, en contra de todo pronóstico, puede añadir a su sentido negativo valores pragmáticos relacionados con la queja o la atenuación cortés e, incluso, puede no significar una negación.

Los valores no negativos de *no* merecen una reflexión adicional, puesto que la gramática descriptiva considera que las oraciones en las que aparece el *no expletivo* expresan el mismo significado que las correspondientes versiones sin él, de manera que el *no* puede "suprimirse sin que se altere el sentido del enunciado" (DPD 2005: *s.v. no*). Ahora bien, como hemos podido comprobar el *no expletivo* no está vacío de significado; el cero significativo que se le atribuye tiene un correlato 10 en pragmática. No se trata de un elemento gramatical superfluo; en las estructuras en las que aparece desempeña una función pragmática intensificadora, de manera que los valores semánticos atribuibles a la negación prototípica han dado paso a otros relacionados con los significados pragmáticos.

## 9. Bibliografía


BOSQUE, IGNACIO (1980), *Sobre la negación*, Madrid, Cátedra.

BOSQUE, IGNACIO y DEMONTE, VIOLETA (dirs.) (1999), *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid, Espasa Calpe.

CAMUS BERGARECHE, BRUNO (2006), "La expresión de la negación", en Company Concepción (dir.), *Sintaxis histórica de la lengua española,* vol. I, pp. 1163-1249.

DRAE = *Diccionario de la lengua española.* Real Academia Española. Edición digital (www.rae.es).

DPD =*Diccionario panhispánico de dudas,* RAE-Asociación de academias de la lengua española-Santillana (www.rae.es).

GARACHANA, MAR y HILFERTY, JOSEPH (2005), "¿Gramática sin construcciones?", *Verba*, 32, 385-396.

FILLMORE, CHARLES J. (1989), "Grammatical Construction Theory and the Familiar Dichotomies", en Rainer Dietrich y Carl F. Graumann (eds.), *Language Processing in Social Context*, Amsterdam, North-Holland, págs. 17-38.

GOLDBERG, ADELE E. (1995), *Constructions: A Construction Grammar Approach to Argument Structure*, Chicago, The University of Chicago Press.

LAKOFF, G. (1987), *Women, Fire, and Dangerous Things: What Categories Reveal about the Mind*, Chicago, The University of Chicago Press.

MCER: CONSEJO DE EUROPA (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid, Instituto Cervantes-Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Anaya.

MORENO CABRERA, JUAN CARLOS (1991), *Curso universitario de lingüística general*, 2 vols, Madrid, Síntesis.

SÁNCHEZ LÓPEZ, CRISTINA (1999), "La negación", en Bosque y Demonte (dirs.), págs. 2561-2634.

redELE revista electrónica de didáctica / español lengua extranjera NÚMERO X

# "Ayer *estudiaba* toda la tarde, sin parar. Seguro que apruebo…". Variaciones sobre un mismo tema: el aspecto gramatical en español y en griego moderno.

ELENI LEONTARIDI
Universidad Aristóteles de Salónica (Grecia)
eleont@itl.auth.gr, eleni_leontaridi@yahoo.gr

Eleni Leontaridi es doctora en lingüística por la Universidad de Salamanca. Actualmente es Profesora Asociada en el Departamento de Filología Italiana de la Universidad Aristóteles de Salónica (Grecia) donde imparte clases de lingüística española. Además colabora con la Universidad a Distancia de Grecia, en el Departamento de Lengua y Cultura Españolas. Su interés científico se centra en la Morfología y Sintaxis de Español, en el Análisis Contrastivo, la Sociolingüística y la enseñanza de E/LE.

**Resumen**: En este artículo pasamos revista a varios estudios que se han ocupado de la categoría del aspecto gramatical en español y griego moderno y examinamos la forma que ésta se realiza en dichos sistemas lingüísticos. Nos centramos en los puntos más llamativos de contraste entre los dos idiomas, para demostrar que gran parte de las diferencias observadas en la estructuración temporal de los mismos, como también muchos de los errores cometidos por griegos que aprenden español –y viceversa- se deben a la importancia que se atribuye, de forma asimétrica, a la categoría del aspecto, en español y en griego.

**Palabras clave:** aspecto gramatical, español, griego moderno, contraste, nomenclatura

ESCRIBA EL ÁREA DEL ARTÍCULO

## 1. INTRODUCCIÓN

La categoría gramatical del aspecto constituye un tema especialmente interesante y, a la vez, difícil de estudiar ya que se gramaticaliza en modos y grados diferentes en los distintos idiomas. Las lenguas optan entre medios de índole variada para reflejar distinciones aspectuales; así se puede formar una categoría gramatical de aspecto –el caso del griego, español[1], ruso, etc.- o se

[1] En el presente trabajo se hace referencia a la lengua castellana como "española" sin que esto insinúe que las otras lenguas habladas en el Estado Español son menos legítimas como lenguas "españolas". Asimismo, la referencia al "griego", o a la lengua griega denota el griego moderno, a menos que se señale explícitamente que se trata del griego antiguo.

utilizan medios léxicos como adverbios, etc.[2]. En cuanto a la denominación de la categoría, se constata la existencia de cierta incoherecia en los trabajos pertinentes, sobre todo en griego:

a) En griego, al término *aspecto* corresponden denominaciones como: *τρόπος* (Triandafylidis, 1941; Tsopanakis, 1994), *τρόπος ενέργειας* (Petropoulos, traduciendo a Mackridge, 1985) y *ποιόν ενεργείας* (Babiniotis & Kondos, 1967; Kavoukopoulos, 1996), que constituyen traducciones del término alemán *aktionsart*. También se han utilizado *όψη* (Veloudis, 1989; Tzevelekos, 1988) y *άποψη* (Karatzas, 1988, traduciendo a Mirambel, 1959), como traducciones del inglés o del francés *aspect* –que a su vez es la traducción del ruso *vid*.
b) En español aparece mayor concordancia –sin que sea absoluta. Así, se han utilizado: *aspecto flexivo*, *aspecto morfológico* y *aspecto verbal*[3].

## 2. CLASIFICACIONES DEL ASPECTO

No es fácil proporcionar una definición del término, debido al hecho de que, muchas veces, el aspecto se confunde con la categoría del tiempo verbal, ya que ambas categorías tienen que ver –aunque en modos diferentes- con el tiempo cronológico. Idiomas como el inglés o el alemán poseen términos distintos para describir la noción que los seres humanos tienen del tiempo (físico), la categoría lingüística y las formas en las que se manifiesta ésta última, mientras que tanto la tradición gramatical española como la griega usan la misma palabra para todos los casos (cf. Inglés *Time, Tense, Tenses*; alemán *Zeit, Tempus, Tempora/Zeiformen*; español *Tiempo*, griego *χρόνος*)[4]. La definición del término –cuyo origen se remonta a estudios del ruso- al principio oscilaba entre las que se enfocaban en el modo con el que el hablante ve la acción (noción subjetiva) y las que, centrándose

---

[2] Según Breu (1994: 23): *"Probably, no other area of grammar shows such a striking mutual relationship between grammatical and lexical meaning as the 'dimension of aspect'".*

[3] *"Para designar la oposición de formas de un mismo verbo frente al aspecto léxico y léxico-sintáctico"* (De Miguel, 1999: 2987).

[4] Rojo & Veiga (1999: 2872) para iluminar dicha observación citan los siguientes ejemplos para el español (la traducción al griego que proporcionamos indica que el fenómeno es similar en este idioma).

*a.* *Para todos los físicos, el* tiempo *constituye la cuarta dimensión. / Για όλους τους φυσικούς, ο* χρόνος *αποτελεί την τέταρτη διάσταση.*
*b.* Tiempo *y modo son categorías gramaticales. / Ο* χρόνος *και η έγκλιση είναι γραμματικές κατηγορίες.*
*c.* *En español, el indicativo tiene más* tiempos *que el subjuntivo. / Στα ισπανικά, η οριστική έχει περισσότερους* χρόνους *από την υποτακτική.*

Para un análisis más detallado sobre el tema, remitimos al trabajo de Benveniste (1965) –que distingue entre tiempo físico, tiempo cronológico y tiempo lingüístico- o al resúmen del mismo en Rojo & Veiga (1999: 2871-2874) donde se presentan las características distinctivas de cada uno.

en nociones objetivas, prestaban atención en el desarrollo mismo de la acción. De ahí, en 1908 fue sugerida por Agrell, en su estudio del sistema temporal del polaco, la distinción –que se utiliza hasta hoy- entre "aspecto" y "Aktionsart" (modo de acción)[5]. Sin embargo, la distinción entre *aspecto* y *Aktionsart* a veces queda un tanto borrosa[6]. Podemos trazar la línea de división entre dichas categorías, al explicar que el modo de la acción es una categoría semántica que indica la manera en que se desarrolla una acción o dura un proceso expresado por el verbo. Es pues un fenómeno perteneciente al plano léxico o morfológico (que por ello puede realizarse por medio de afijos derivativos), y no gramático-flexional. El aspecto, al contrario, se caracteriza por una regularidad que, prácticamente, se extiende a todos los verbos conjugables, independientemente de su valor semántico.

Habiendo distinguido las categorías del aspecto y del modo de acción, podemos distinguir ahora tres fases que caracterizan las relaciones de la temporalidad y el aspecto en las gramáticas del español[7]:

a) El período clásico de la habitualmente llamada "gramática tradicional" (ediciones de las Gramáticas de la Academia anteriores a 1917). En esta fase, se distinguen dos categorías principales del sistema verbal, el modo y el tiempo; el aspecto no aparece como categoría gramatical.
b) La etapa de la gramática tradicional inmediatamente anterior a la difusión del estructuralismo (ediciones de la GRAE posteriores a 1917 –incluido el *Esbozo*-, Gili Gaya, etc.). El aspecto –junto al modo y tiempo- se considera ya una categoría con papel importante en la estructuración del sistema verbal. Sin embargo hay un error: la presencia de *llegué* entre las formas que expresan la acción como no terminada.
c) La difusión de los planteamientos estructuralistas tuvo como repercusión la disminución de la importancia de la temporalidad como elemento estructurante del sistema verbal. El aspecto va ganando terreno y, una vez corregido el error sobre la forma *llegué*, se llega a lo que constituye punto de partida para la mayoría de los enfoques actuales sobre la estructura del verbo.

---

[5] *"El término Aktionsart que fue propuesto inicialmente por los lingüistas alemanes de finales del siglo XIX, a parte de la traducción de 'modo de acción', ha recibido también denominaciones como 'carácter', 'naturaleza', 'índole', 'cualidad de la acción', 'orden del proceso', 'carácter aspectual', etc."* (De Miguel, 1999: 2981, 2987).

[6] Slawomirski (1983: 99-101) señala que Bull (1968) por ejemplo, en su estudio del sistema verbal confunde las dos categorías.

[7] Seguimos a Rojo (1988: 195 y ss). Rojo (1988: 201) también observa que entre los últimos desarrollos relacionados con el aspecto, hay que señalar el rechazo por una parte de la noción por Weinrich, y por otra, el esfuerzo realizado por Coseriu y sus seguidores para establecer distinciones dentro de los significados aspectuales.

A continuación intentaremos agrupar los varios intentos de clasificación del aspecto, según radiquen en criterios formales, pragmáticos y semánticos:

## 2.1 Criterios formales

Aquí se incluiría a Alarcos Llorach (1980), quien, inspirándose en Holt (1943) y atendiendo a criterios de índole formal presenta el aspecto como *una categoría de morfemas verbales fundamentales que presentan dirección homonexual*[8]. Dicha categoría indica el término o no-término del proceso, dividiéndose en:

a) *Aspecto flexional*, que está expresado por ciertas formas de cada verbo, mientras el
b) *Aspecto sintagmático* se expresa por todas las formas de cada verbo.

En español, el aspecto flexional opondría dos formas de cada verbo: imperfecto (proceso sin término) y perfecto simple (proceso con término). Por otra parte, el segundo tipo de aspecto, el sintagmático, opondría las formas simples (proceso sin término) a las compuestas (proceso con término), en todos los tiempos.

## 2.2 Criterios pragmáticos

En cuanto a los criterios pragmáticos, siguiendo a las propuestas de Koschmieder (1934) y Safarewicz (1967)[9], la diferencia aspectual que puedan presentar dos formas verbales reside en la actitud del sujeto hablante frente a la acción expresada por el verbo. Así pues, se presenta la distinción entre:

a) El *aspecto imperfectivo*, cuando el sujeto se coloca dentro de la corriente de la acción (identificación del momento de la acción con el momento de enfocar la acción), y
b) El *aspecto perfectivo*: el hablante, como un espectador, se coloca fuera de la corriente de la acción, observando la acción desde un punto posterior a su término.

Queda evidente pues que en esta aproximación, en la formación del tipo de aspecto, desempeñan un papel importante tres momentos:

i) El momento de hablar (MH)
ii) El momento de la acción de la cual se habla (MA), y
iii) El momento de enfocar la acción de la que se habla (ME).

De la posible combinatoria de dichos momentos, se puede explicar la apariencia de uno u otro aspecto: en el aspecto imperfectivo, el (ME) es el mismo que el (MA), mientras en el caso del aspecto perfectivo, el (ME) es posterior al del (MA). El (MH)

[8] En Fernández González (1991: 166).
[9] Tal como quedan resumidas en Slawomirski (1983: 96-97, 106-107).

es el único punto fijo en el tiempo, mientras el (MA) y el (ME) pueden ocupar diversas posiciones. En otras palabras, la perfectividad o imperfectividad de una forma verbal depende de la posición del (ME) por el sujeto hablante, con respecto a la posición del (MA). Si, en la línea temporal, el (ME) es posterior al (MA), entonces la acción se presenta como perfectiva. Cuando el (ME) y el (MA) son simultáneos, la acción se presenta como imperfectiva.

Atendiendo a estas observaciones, Slawomirski repasa las formas verbales del castellano y concluye que en el sistema verbal español el aspecto se manifiesta exclusivamente en dos oposiciones: *cantaba/ cantó* y *cantaba/ he cantado*. En otros casos la categoría del aspecto no puede calificarse de exclusiva sino que se integra junto con la categoría del *tiempo* en una categoría más general, la de la *anterioridad*[10].

### 2.3 Criterios semánticos

Entre la bibliografía internacional el estudio definitivo sobre el tema del aspecto es el de Comrie (1976) según quien los varios tipos de aspecto constituyen los distintos modos en los que se puede ver la constitución o contorno temporal interno de un evento[11]: La diferencia entre *tiempo* y *aspecto* radica en que:

> *"Although both aspect and tense are concerned with time, they are concerned with time in very different ways. Tense is a deictic category, i.e. locates situations in time usually with reference to the present moment. […] Aspect is not concerned with relating the time of the situation to any other time-point, but rather with the internal temporal constituency of the one situation; one could state the difference as one between situation-internal time (aspect) and situation-external time (tense)".*

En otras palabras, cualquier evento expresado por un verbo, independientemente de su relación con el momento del presente, ocupa cierta parcela de tiempo, que puede ser situada en el presente, pasado o futuro. Sin embargo, esta parcela de tiempo, puede ser pequeña o grande, caracterizada por continuidad o no-continuidad, reiteración, etc.; estos rasgos son los que expresa la categoría del aspecto. El aspecto presta atención no a la *cantidad* de tiempo, sino a la *cualidad*, es decir, al modo con el que el evento está distribuido en la parcela de tiempo ocupada. No obstante, no hay que perder de vista que esta consideración de la estructura interna del evento no puede ser más que subjetiva ya que un enunciador puede optar por expresar el mismo evento de forma diferente que otro,

---

[10] Por la categoría de tiempo se oponen: *canté/he cantado*. Por la de la anterioridad: *canto/he cantado* y *cantaba/había cantado*.

[11] *"Aspects are different ways of viewing the internal temporal constituency of a situation"* (Comrie, 1976: 3).

según el contexto, las intenciones comunicativas, etc. El aspecto no tiene que ver necesariamente con la realidad objetiva, con la estructura temporal objetiva del evento, sino con el modo que elige el enunciador para contemplarlo. Por ejemplo:

**(1)** *El año pasado estudié inglés en una academia.*
**(2)** *El año pasado estudiaba inglés en una academia.*

Otra consideración que no hay que olvidar es algo que fue mencionado antes: todas las lenguas pueden expresar acciones, observando en grados diferentes la *cualidad* de la parcela de tiempo ocupado por el evento. Slawomirski (1983: 91), desde el principio de su trabajo sugiere que el problema del aspecto *"es universal, cadente en toda la familia indoeuropea"*. La diferencia radica en que lenguas como el griego y el español, optan por la gramaticalización del aspecto (es decir, utilizando el sistema de morfología), mientras otras lo consiguen a través del uso de medios léxicos, como por ejemplo, adverbios.

En términos generales y a un nivel inter-lingüístico parece que existen dos tipos de aspecto –que a su vez se dividen en sub-categorías. Así pues se suele distinguir entre el aspecto **perfectivo** y el aspecto **imperfectivo**[12], que es la oposición que se refleja –entre otras- en muchas lenguas eslavas como el ruso, en lenguas románicas (español: *leyó-leía*[13], francés: *lut-lisait*, italiano: *lesse-leggeva*, portugués: *leu-leia*, etc.) y en el griego (*διάβασε-διάβαζε*). Según Comrie (1976: 16), la diferencia entre esos dos tipos de aspecto radica en que la perfectividad indica que la acción está vista como un conjunto, sin que se distingan las varias fases separadas que la forman, mientras la imperfectividad pone atención especial a la estructura interna de la acción.

---

[12] Existen otras denominaciones como *puntual/durativo;* Porto Dapena (1989) utiliza los términos *complexivo /no complexivo*. En griego se han utilizado *συνοπτικό* y *μη συνοπτικό* respectivamente. Babiniotis & Kondos (1967), Kleris & Babiniotis (1999), como también los autores del curriculum del P.I.D.E. de MG/LE (1998) optan por *τέλειο* y *ατελές,* Petropoulos (1990, traduciendo a Mackridge, 1985) por *συνοπτικό* y *εξακολουθητικό*, Kavoukopoulos (1996) por *στιγμιαίο* (o *συνοπτικό*) y *διαρκές* (o *συνεχές*) y Karatzas (1988, traduciendo a Mirambel 1959) por *μη εξακολουθητικό* y *εξακολουθητικό*.

Aún así hay que notar que esta división no es aceptada por todos –considérese por ejemplo la división de Carrasco Gutiérrez (1999) -quien distingue cuatro contenidos aspectuales básicas: de *Perfecto*, *Prospectivo, Perfectivo* o *Aorístic*o e *Imperfectivo*- o de García Fernández (1999) –*Imperfecto, Perfectivo* o *Aoristo, Perfecto* y *Neutral*; también la clasificación tripartita de Mackridge (1985) entre *Perfectivo, Imperfectivo y Perfecto*, o la división de Mirambel (1988) etc (vid más adelante).

[13] Rojo & Veiga (1999: 2875) observan que la existencia de términos como "pretérito imperfecto" o "pretérito perfecto", etc., no necesariamente implica que los que los utilizan postulen la existencia de la categoría del aspecto, ya que, en realidad, pueden ser denominaciones adaptadas de otros sistemas.

Así desde una aproximación más bien de carácter semántico, Comrie (1976: 25) propone la siguiente clasificación:[14]

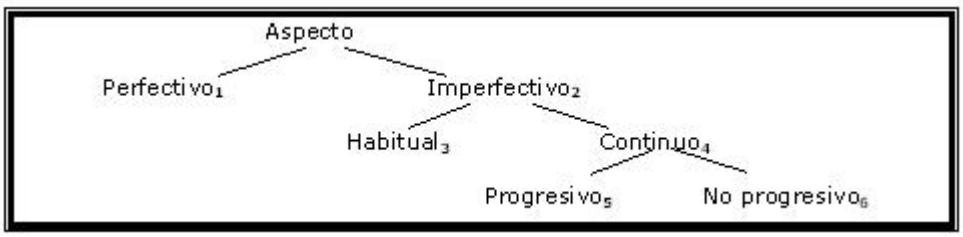



*FIG. 1: Clasificación de las oposiciones aspectuales* (Comrie, 1976: 25)[15]

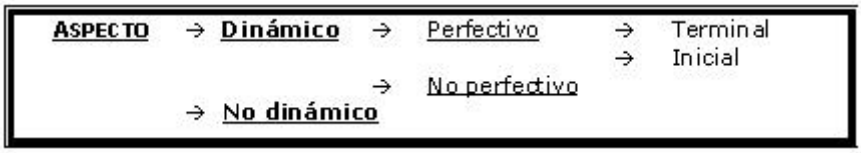
En relación con el cuadro arriba mencionado, queda evidente que el tipo de aspecto más complejo de los dos es el imperfectivo. Por otra parte hay que tener en cuenta que se trata de una clasificación inter-lingüística; es decir, una lengua no gramaticaliza todas estas distinciones –o, incluso si lo hace, no lo hace necesariamente en este orden. De este modo, por ejemplo, el español dispone de una forma progresiva, cuyo uso, sin embargo, no es obligatorio (*leía* también se puede utilizar con el significado progresivo de *estaba leyendo*). El griego por otra parte no distingue morfológicamente (es decir, con un tipo gramatical diferente) las sub-categorías del imperfectivo; existe simplemente una distinción general entre el perfectivo y el imperfectivo. Consecuentemente, las formas verbales derivadas del tema de presente (imperfectivo) se usan para todos los tipos del imperfectivo (habitual, continuo, progresivo)[16]:

**(3)** *Τα καλοκαίρια πηγαίναμε στα νησιά.* (habitual)
(= Los veranos íbamos a las islas)

**(4)** *Τραγουδούσαμε όλη τη μέρα χτες.* (continuo)
(= [lit]Cantábamos [estuvimos cantando] ayer todo el día)

**(5)** *Την ώρα που τραγουδούσαμε ήρθε ο Γιάννης.* (progresivo)[17]
(= 'Cuando' estábamos cantando vino Juan)

[14] Pottier (1975), citado en Fernández González (1991: 171) establece otra distinción entre:




[15] Los términos originales usados por Comrie y su respectiva traducción al griego por Mozer (1996: 84) serían: 1: *perfective-συνοπτικό*; 2: *imperfective-μη συνοπτικό*; 3: *habitual-σύνηθες*; 4: *continuous-συνεχές*; 5: *non-progressive-μη προοδευτικό*; 6: *progressive-προοδευτικό/ (εξελικτικό)*.

[16] Mackridge (1985: 108) nota que el aspecto imperfectivo griego, a parte de su significado progresivo e iterativo, también puede tener un sentido que indica capacidad (*'a potential sense'*); es decir, puede indicar si el sujeto es capaz de actuar (o posible que actuen sobre él) en el modo designado por el verbo. Por ejemplo: *Κόβει εκείνο το μαχαίρι;* -¿corta aquel cuchillo? (= ¿está afilado?), *Αυτό το κρέας δεν κόβεται* –esta carne no se puede cortar.

[17] Ejemplos de Mozer, 1994: 79.

Esta definición de Comrie sobre el aspecto no sólo refleja el significado básico de la categoría sino que consigue explicar todos los usos de ambos aspectos que parezcan más idiosincráticos. A continuación, –siguiendo las observaciones de Mozer (1994: 77 y ss), Kleris & Babiniotis (1999: 78 y ss), Slawomirski (1983: 100) y Fernández González (1991: 17)- pasaremos revista a algunas otras definiciones que por una u otra razón no logran describir eficientemente el fenómeno en su totalidad:

**a)** Se ha sugerido que el aspecto perfectivo denota *duración corta* mientras el imperfectivo *duración larga.* Sin embargo, dicha proposición se contradice con ejemplos en los que ambos aspectos se pueden emplear para hacer referencia al mismo evento –de larga duración:

**(6)** *El año pasado estudié inglés en una academia. / El año pasado estudiaba inglés en una academia.*

**(7)** *Πέρυσι πήγαινα σε ένα φροντιστήριο αγγλικών. / Πέρσι πήγα σε ένα φροντιστήριο αγγλικών.*

Incluso se puede utilizar el aspecto perfectivo en casos en los que aparecen expresiones adverbiales que indican la duración o el desarollo de la acción:

**(8)** *Χτες **όλη μέρα** έγραψα ένα γράμμα.* [aspecto perfectivo / pasado]
(= Ayer todo el día escribí una carta)

**(9)** *Χθες **όλη μέρα** έγραφα ένα γράμμα.* [aspecto imperfectivo / pasado]
(= Ayer todo el día [lit]escribía [estuve escribiendo] una carta)

La diferencia entre las acciones descritas en el **(8)** y el **(9)** no consiste en la diferencia de la duración de la actividad (se trata del mismo hecho) sino en el diferente punto de vista desde el cual el hablante contempla el evento; en el primer caso, lo contempla como un conjunto en su totalidad, en el segundo en su desarrollo. Sin embargo, cada una conlleva diferentes connotaciones: por ejemplo la primera frase se emplearía, seguramente, si el hablante quisiera dejar sobreentender –o dar énfasis a- el hecho de que todo el día no consiguió hacer nada más. La segunda podría implicar que para la redacción de la carta "gastó" todo el día, que pasó todo el día ocupado con dicha redacción.

**b)** También ha sido propuesto que el rasgo distinctivo entre los dos aspectos es el hecho de que el perfectivo se emplea para acciones *momentáneas* o *puntuales*. Ejemplos como los arriba mencionados indican la posibilidad de que el perfectivo exprese acciones de larga duración. Además –utilizando de nuevo un

ejemplo de Mozer (1996: 85)- se puede mostrar que el imperfectivo también puede expresar acciones momentaneas[18]:

**(10)** *Δεν άκουσε το κουδούνι γιατί εκείνη την ώρα φτερνιζόταν.*
(=No oyó el timbre porque en aquel momento estaba estornudando)

**c)** Según otra definición el aspecto perfectivo indica *acción acabada, completada*. No obstante Comrie (1976: 18) señala que aunque eso es verdad, por otra parte no se presta énfasis especial en la *terminación* de la situación sino en que las distintas partes de ella se presentan como un conjunto. Tal posición es fácilmente refutada considerado el uso del aspecto perfectivo para indicar acciones futuras (o acciones no acabadas) [19]:

**(11)** *Μόλις άρχισα να τρώω.*
(= Acabo de empezar a comer)

**(12)** *Δούλεψα τρεις ώρες το απόγευμα και ακόμα να τελειώσω.*
(= Trabajé durante tres horas por la tarde y todavía no [lit]terminé [no he terminado].)

**(13)** *Σκοπεύω να πάρω το πτυχίο μου το καλοκαίρι, φοβάμαι όμως ότι δε θα τα καταφέρω.*
(= Intento licenciarme en verano, pero tengo miedo de que no lo [lit]conseguiré [consiga].)

o el uso del imperfectivo para acción acabada:

**(14)** *Αυτό το γράμμα είδα και έπαθα να το τελειώσω. Τρεις ώρες το 'γραφα.*
(= Me costó mucho acabar esta carta. [lit]Escribía [estuve escribiendo] durante tres horas.)

En otras palabras, la perfectividad no implica duración breve o limitada, ni puntual o terminativa.

**d)** Por otra parte el carácter *habitual* no se debe confundir con el *iterativo* ya que la repetición de una acción no necesariamente indica hábito y vice versa:

**(15)** *Έβηξε πέντε φορές και είπε...*
(= Tosio cinco veces y dijo...)

**(16)** *Ο Ναός της Άρτεμις βρισκόταν στην Έφεσσο.*
(= El Templo de Artemisa se encontraba en Efeso.)

Aunque estas definiciones no consiguen describir el fenómeno completamente, por otra parte, todas expresan usos característicos de los dos tipos

[18] La nomenclatura tradicionalmente empleada para designar los dos tipos del Futuro griego (futuro durativo y futuro puntual) también contribuyen en fomentar la impresión erronea, que a veces surge, de que el aspecto imperfectivo se usa para acontecimientos de larga duración o acontecimientos que se repiten, mientras el perfectivo sólo para hechos momentaneos.

[19] Ejemplos de Mozer (1994: 77 y ss).

de aspecto –perfectivo e imperfectivo- denotando así, no el significado de los mismos en su totalidad sino, más bien, sus significados "prototípicos".

## 3. EL PERFECTO

Antes de proseguir con el análisis de los aspectos perfectivo e imperfectivo, tenemos que considerar el caso del perfecto ya que hay autores que presentan un panorama aspectual diferente frente a la división bipartita entre aspecto perfectivo e imperfectivo. El perfecto, como categoría inter-lingüística, es una de las categorías gramaticales que más discusiones ha engendrado, ya que presenta grandes dificultades para los lingüistas a la hora de integrarlo dentro de un sistema temporal o aspectual. Las varias propuestas (con sus respectivos argumentos) sobre la cuestión de si debería clasificarse como tiempo o como aspecto se pueden resumir como sigue:

a) ***El Perfecto no debe recibir tratamiento de categoría de "aspecto" sino de "tiempo":*** Aunque el nombre de perfecto indica cierta afinidad con el aspecto perfectivo, la diferencia de los tiempos perfectos del resto de los tiempos no se halla en el aspecto sino en la categoría de tiempo[20].

b) ***El Perfecto a veces se trata como una sub-categoría del perfectivo:*** Kleris & Babiniotis (1999: 76 y ss) señalan que en griego, los tiempos perfectos constituyen una categoría problemática, porque es posible –siguiendo otros criterios- considerarlos como una sub-categoría del aspecto perfectivo, dando énfasis a la perfectividad del evento[21]. Así, remodelan el cuadro de Comrie (fig. 1) lo cual quedaría como a continuación se indica:

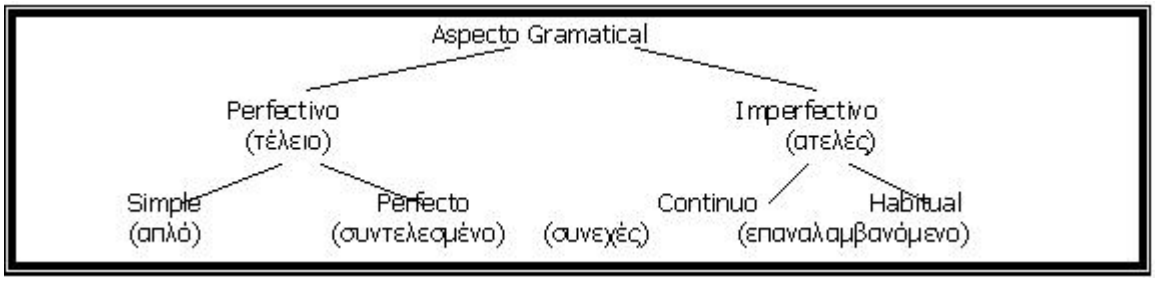



*FIG. 2: Una de las clasificaciones de las oposiciones aspectuales en griego* (Kleris & Babiniotis, 1999: 77) [22]

---

[20] En relación con esto, Kleris & Babiniotis (1999: 76 y ss) señalan que es posible –siguiendo otros criterios- considerar que los tiempos perfectos expresan principalmente relaciones de anterioridad. Dichos autores explican que optaron por una propuesta media: la perfectividad se contempla como una categoría separada que se adhiere a la categoría del aspecto, con la observación sin embargo de que presenta características que la diferencian tanto del aspecto como del tiempo.

[21] Lo mismo podría sostenerse para el español.

[22] La traducción exacta del término *"επαναλαμβανόμενο"* que utilizan dichos autores, sería *"reiterativo"*.

En otras palabras, una de las razones que contribuyen en asociar más el perfecto con el aspecto perfectivo es el hecho de que el perfecto, da énfasis a la perfectividad del evento, es decir, al hecho de que se trata de una acción concluida. No obstante, el perfecto, igual que el aspecto perfectivo, no da información sobre la estructura interna de la acción.

**c)** Según otros autores, ***el Perfecto debería tratarse como un tercer aspecto (no incluyéndose en el perfectivo)*** porque: da también otro tipo de información sobre el evento, como su terminación, sus resultados continuos, su proximidad, etc. Una razón de más por no incluirlo en el aspecto perfectivo es el hecho de que puede co-aparecer con el aspecto imperfectivo en varios idiomas (ej. en búlgaro). Es decir, en muchas lenguas en las que formalmente es posible la combinación del perfecto/ no-perfecto con otras distinciones aspectuales, estas últimas se realizan de verdad (Comrie, 1976: 61-62). (No obstante, en griego moderno el perfecto se limita sólo al aspecto perfectivo[23]).

Se puede reconocer que todas las propuestas se basan en argumentos sólidos y, como resultado, existe una incertidumbre general sobre si el perfecto debe incluirse principalmente en un sistema temporal o aspectual (nosotros optamos por el primero). Por otra parte, se puede señalar que pese a dicha incertidumbre, todos los autores están de acuerdo en que, en el caso de que el perfecto sea un tercer aspecto, no lo es en el mismo modo que lo son el perfectivo y el imperfectivo[24], ya que presenta características que lo diferencian tanto del aspecto (perfectivo) como del tiempo (anterioridad)[25]. Así, Mackridge (1985: 102 y ss) por ejemplo sugiere que:

> *"Although a neat matrix can be made of a bipartite division of MG verb into imperfective and perfective aspects, it is more faithful to the true linguistic situation to include the perfect as a third aspect; […]* ***however, the perfect is not as crucial to the distinctions of aspect as are the imperfective and perfective.****"* [énfasis nuestro]

## 4. EL ASPECTO EN EL SISTEMA VERBAL GRIEGO

Como ha sido sugerido anteriormente, y según notan Kleris & Babiniotis (1999: 63), el "tiempo" es una noción compleja, posible de ser examinada desde varias perspectivas y la manifestación de sus varias categorías puede realizarse a

---

[23] Kavoukópoulos (1996: 119) por ejemplo es uno de los autores que adopta esta posición y señala que el griego dispone de un tercer aspecto, el perfecto, que parte para su formación (siempre perifrástica) del tema puntual [de aoristo].
[24] Recordamos lo mencionado en la nota 20 por Kleris & Babiniotis (1999: 76 y ss)
[25] Comrie (1976: 52) señala que el perfecto *"is an aspect in a rather different sense from the other aspects treated so far".*

través de medios léxicos o gramáticos. El griego moderno emplea estos últimos para expresar dos de los modos de contemplación del tiempo, el "tiempo", como categoría cronológica, y el aspecto. De este modo en griego, el término **χρόνος** (*tiempo*) designa la ubicación de un evento en un punto del eje temporal (pasado, presente, futuro). Así, el **λεξικό ποιόν ενεργείας** (*aspecto léxico*) es la composición temporal interna del evento (duración, reiteración, etc.), mientras **γραμματικό ποιόν ενεργείας** (*aspecto gramatical*) es la categoría gramatical que expresa el modo de contemplación de la acción –por parte del hablante- en combinación con la composición temporal interna: es decir, en su conjunto, bien sin prestar atención a su composición interna o bien dando información sobre la misma. Ambas categorías gramaticales, del tiempo y del aspecto, se expresan morfológicamente en la forma verbal griega.

Los estudios relacionados con el campo de la categoría gramatical del aspecto –al menos en griego- son pocos y a la vez bastante teóricos para poder ser utilizados en la enseñanza de la lengua. La gramática tradicional no veía el aspecto como una categoría tan importante como el modo o el tiempo; sin embargo hoy, es conocimiento común que la distinción bilateral entre el tema de presente y el tema de aoristo griego radica exactamente en esta categoría[26]. La importancia que tiene el aspecto en la estructura del sistema verbal queda reflejada –como señala Mozer (1996: 77)- en el hecho de que dicha distinción entre tema de presente/ aoristo existe en *casi* la totalidad de las formas verbales y los tiempos griegos.[27] Parece

---

[26] Kleris & Babiniotis (1999: 125) presentan una propuesta de clasificación de la morfología verbal en tres temas, basándose en el aspecto verbal. Dejando a parte la distinción tradicional del tema verbal entre "tema de presente" y "tema de aoristo" (temas de aoristo activo y aoristo medio-pasivo), señalan la importancia del hecho de que el tema del aspecto imperfectivo ("tema de presente") expresa tanto la voz activa como la medio-pasiva (***ντύν****-ω / **ντύν****-ομαι, ἐ**βλεπ****-ε / **βλεπ****-όταν*), mientras los temas del aspecto perfectivo ("tema de aoristo") distinguen entre la voz activa y la medio-pasiva (***ρύθμισ****-ε / **ρυθμίστ****-ηκε, **γράψ****-αμε / **γραφτ****-ήκαμε*). En sus palabras *"no el morfológicamente no-caracterizado tema de presente del aspecto imperfectivo (tema 1), sino el morfológicamente caracterizado tema del aspecto perfectivo de los tiempos activos (el "tema de presente" activo –tema 2) es el que […] puede constituir la base de subcategorización de los temas verbales".*

[27] Mozer dice en <u>*casi*</u> *la totalidad con la excepción del presente de indicativo.* A nuestro juicio, el presente de indicativo no constituye excepción; quizá Mozer considere esta forma un tanto *neutralmente* marcada en cuanto a la distinción aspectual. Sin embargo, nosotros no vemos en qué sentido el presente de indicativo se encuentra fuera de la oposición aspectual ya que –como ocurre con todas las formas verbales griegas- en su formación entra obligatoriamente un tema –en este caso el tema de presente- que se identifica con el aspecto imperfectivo.

Kleris & Babibiotis (1999: 65) –y Mirambel (1988: 106)- también observan que a la hora de elegir una forma u otra del sistema verbal griego, el papel más importante es el que desempeña el aspecto, que se manifiesta <u>*siempre*</u> en las formas verbales junto al tiempo. En el curriculum del P.I.D.E. de GM/LE (1998) se

que esencialmente la conjugación griega se interesa más por la cualidad o la forma en que se desarrolla una acción (el aspecto) que por su localización y delimitación temporal. Es tal la importancia de la categoría que Mackridge (1985: 102, siguiendo a Mirambel 1942) llega a afirmar:

> *"[…] in several books and articles Mirambel (1942: 28) has stressed that the aspectual distinction overrides not only mood but tense as well: he claims (1956: 219) that on the hierarchical scale of values in the MG [Modern Greek] verb, aspect occupies the top rank, followed by voice and mood, with tense at the bottom. The aspectual distinction in MG is one that comes so naturally to the native speaker that (s)he is normally unable to explain it (and books of grammar and syntax for Greek readers are usually more or less silent on the matter), but aspect is probably the most difficult concept for the learner of MG to master, and even those non-native speakers who can speak MG almost perfectly are often given away as foreigners by their mistakes in aspect. The tense distinctions, on the other hand, are less difficult to grasp."*

En otro sitio, Mirambel (1988: 117) observa que aunque los valores temporales no se excluyen de dicho sistema de perspectiva aspectual, sin embargo, pertenecen a su propio sistema, con sus propios límites, que se adhiere al sistema más amplio del aspecto. Y añade que tanto las voces como los modos funcionan sólo dentro del interior del último.

Como fue mencionado, pues, normalmente la categoría se define por la oposición del aspecto *perfectivo* e *imperfectivo* –el primero queda reflejado por el tema de presente y el segundo por el de aoristo. Según Mirambel (1988: 117 y ss), el tema verbal expresa sólamente esta diferenciación y ninguna otra; es decir, en griego moderno no existe "tema" de modo ("tema" de indicativo, "tema" de subjuntivo, "tema" de imperativo, etc) y "tema" temporal. El tema pertenece a la *totalidad* del sistema verbal neogriego, independientemente de las otras categorías de dicho sistema, y sus diferenciaciones son siempre las mismas para todos los tiempos, modos y voces, sin que ellos puedan existir sin ellas[28].

Lo crucial no es la naturaleza de la acción *en sí*, sino el modo con el que ella está contemplada por el hablante en el momento de la enunciación. Así, cuando el hablante opta por el aspecto perfectivo (ej. **18**), debemos entender que se sitúa a distancia del evento, contemplándolo como un conjunto conluido (ni progresivo ni

---

señala el hecho de que para el verbo del GM el aspecto es más importante que el tiempo y como tal, el primero se refleja en todas las formas verbales mientras el segundo no.

[28] Más adelante Mirambel (1988: 118) señala que –según la declinación del verbo- la voz, el modo y el tiempo se expresan con marcas relacionadas con el tema pero que, sin embargo, se encuentran fuera del mismo y no inflyuen sobre él. Al contrario, los temas determinan, por ejemplo, la posición del acento para cada voz, modo y tiempo, una vez que se les añadan las desinencias.

habitual), independientemente de si ocurre en el pasado o en el futuro. Al contario, cuando usa el imperfectivo (ej. **17**) el hablante se sitúa mentalmente no en el momento de hablar sino en el momento de la acción expresado por el verbo; el verbo se contempla como si hiciera referencia a una serie de acciones repetidas, que no se ven como un conjunto (iterativa); o una acción en progreso que continúa (progresiva o durativa):

**(17)** *Όταν ήμουν μικρός πήγαινα στην εκκλησία κάθε βδομάδα.*
(= Cuando era pequeño iba a la iglesia cada semana.)

**(18)** *Χτες, την ώρα που πήγαινα στην εκκλησία συνάντησα στο δρόμο την Άννα.*
(= Ayer, cuando iba a la iglesia, me encontré con Ana en la calle)

En cuanto a casos de referencia de presente o referencia intemporal, es decir en frases de indicativo donde la referencia no es ni especifícamente de pasado ni de futuro, el aspecto correcto a elegir es el imperfectivo; la explicación está en que en dichos casos, el momento de la enunciación y el momento de la acción coinciden parcialmente, situándose el hablante necesariamente en el mismo momento de la acción. Eso explica la falta de formas perfectivas para hacer declaraciones referentes al presente en griego moderno[29]. Afirmaciones sobre el presente o de referencia intemporal aluden necesariamente a acciones o estados duraderos o iterativos. Considérense los ejemplos de Mackridge (1985: 107):

**(19)** *–Τί δουλειά κάνεις; –Γράφω.*
(= –What work do you do? – I write)

**(20)** *–Τι κάνεις τώρα; –Γράφω.*
(= –What are you doing now? –I'm writing)

En el ejemplo **(19)** la referencia es intemporal y la acción es duradera o (más probable) iterativa. En el **(20)** la referencia es de presente y la acción es duradera.

Mackridge (1985: 106), para quien el perfectivo es el término marcado de la oposición, afirma:

> *"In expressions of past or future action, the perfective is the unmarked aspect, in the sense that a verb in the perfective does not specify whether the action is progressive or iterative or neither: it may simply state that something happened or will happen […]. Thus in past or future reference the perfective is the most frequently used aspect[30]: it is the natural aspect*

[29] Y según Mackridge (1985: 107) *"in other words, it explains why the perfective non-past cannot be used outside subjunctive clauses".*

[30] En cuanto a su frecuencia, Mirambel (1988: 125 y ss) observa que las formas provenientes del tema de aoristo (aspecto perfectivo) son más que las formadas a partir del tema de presente (aspecto imperfectivo). El presente de indicativo se utiliza a menudo, mientras el paratatikós (imperfecto) menos. El aoristo se usa frecuentemente, no sólo en el indicativo sino en todas las formas que provienen de él, o sea en el subjuntivo. Los tiempos perfectos –que se forman a partir del tema

*for the verb to be in unless there are clear grounds for using the imperfective (i.e. that the action is considered as durative or repeated). This, coupled with the fact that morphologically the perfective stem is diachronically and synchronically more stable than the imperfective (i.e. the perfective stem of a large number of verbs has not changed since classical times, while their imperfective has[31]; and with some verbs speakers who use the same perfective stem may differ in their usage of the imperfective […]), has led some grammarians to see the perfective as the basic stem of the MG verb. (Nevertheless, it is always the imperfective stem that appears in dictionaries)".*

También tenemos que mencionar que Mackridge (1985: 114-115) hace referencia a lo que él llama *"interplay between aspect and specificness"* [32] que también, a veces, resulta difícil de entender para los hablantes no nativos:

**(21)** *Μπορείς να σκοτώνεις* (imperfectivo) *τις κότες.*
(= Puedes matar gallinas)
**(22)** *Μπορείς να σκοτώσεις* (perfectivo) *τις κότες.*
(= Puedes matar las gallinas]**)**

En otras palabras, lo que en español se distinguiría en estos ejemplos por la presencia o no del artículo definido, en griego se puede rendir por la diferencia en cuanto al aspecto[33]. El verbo *μπορείς,* "puedes", tanto con su sentido deóntico (permiso) como con su sentido físico (habilidad) en ambos ejemplos no presenta ninguna diferencia gramatical. Lo que guía el oyente para que interprete el sustantivo como uno que haga referencia a objetos concretos es el aspecto perfectivo. Sin embargo, no hay que perder de vista que dichas observaciones no son válidas para todos pares de expresiones de este tipo.

## 5. EL ASPECTO EN EL SISTEMA VERBAL ESPAÑOL

Rojo (1988: 204), como Comrie, está de acuerdo en afirmar que *"la oposición aspectual básica es la que se da entre aspecto perfectivo y aspecto imperfectivo, con posibilidad de subclases de alguno de ellos en ciertas lenguas"*[34],

---

de aoristo- en todos sus modos, se usan más, por ejemplo, que el participio de presente –que se forma a partir del tema de presente.

[31] Cf. también la opinión de Tsopanakis (1994: 366, § 532).

[32] Sin embargo no clasifica como hace Mirambel (1988) dicho "fenómeno" como categoría de aspecto. La teoría de Mirambel en cuanto al aspecto se diferencia de las posiciones de otros autores ya que a la vez entran en cuestión consideraciones relacionadas también con el sintaxis y la semántica de cada verbo etc.; se distinguen tres categorías de aspecto, y cada cual tiene dos polos opuestos: *a) Continuo / no continuo, b) Perfecto / no perfecto, c) Específico / no específico.*

[33] Quizá las frases que cita Mackridge en inglés reflejen mejor este fenómeno: "You may/can kill hens" y "You may/can kill *the* hens" respectivamente.

[34] Para Comrie (1976: 21) el aspecto perfectivo *"involves lack of explicit reference to the internal temporal constituency of a situation"*. El imperfectivo (1976: 24)

y añade que, básicamente, se trata de una diferencia entre situación (vista como) terminada y situación (vista como) no terminada. No obstante, hay que observar que Rojo (1988: 207) considera el perfectivo como el término marcado de la oposición mientras Comrie (1976), Mackridge (1985: 106), Mozer (1988: 48, 1996: 87), Seiler (1952: 55-76) etc., contemplan el mismo como el término no marcado[35].

Teniendo en cuenta que todas las formas "perfectivas" expresan una relación temporal primaria de anterioridad –y ninguna forma "imperfectiva" expresa esa relación- parece que la oposición entre formas perfectivas e imperfectivas, resulta redundante; estando asociada la perfectividad con la relación temporal primaria de anterioridad, es suficiente con considerar como distinctivo uno de estos rasgos[36]. En otras palabras, siguiendo a Rojo & Veiga (1999), en el sistema verbal del español actual, el establecimiento de la oposición entre formas perfectivas e imperfectivas es inecesaria, siendo posible reconocer la existencia de significados aspectuales perfectivos como valores asociados a la relación temporal de anterioridad. A la luz de esta observación, en lo atinente a las formas compuestas, Rojo (1988: 209) señala que:

---

implica *"exlicit reference to the internal temporal structure of a situation viewing a situation from within".*

[35] Mozer (siguiendo a Seiler) señala que el perfectivo muestra la acción en su forma *pura y simple* (action pure et simple).

[36] Para entender el término "relación temporal primaria de anterioridad" tenemos que mencionar que Rojo (1974) y Rojo & Veiga (1999), –en la misma línea que Bull (1968) y Klum (1961)- emplean un conjunto de *vectores* para representar en un modo económico las relaciones temporales a través de fórmulas que parecen fórmulas matemáticas. Muy resumidamente, podemos decir que la temporalidad indicada por las formas verbales no puede ser absoluta (es decir, no hay "presentes", "pasados" o "futuros") sino que las formas expresan *relaciones temporales lingüísticas*; por otra parte, por ser el tiempo lingüístico algo bidireccional, un evento puede ser considerado anterior, simultáneo o posterior a otro (Rojo, 1974: 112).

Las relaciones temporales, que pueden ser contempladas como vectores (V), es posible simbolizarse como **–V** (anterioridad), **oV** (simultaneidad) y **+V** (posterioridad). Si denominamos **O** (de "origen") el punto central de todas las relaciones temporales, las tres relaciones posibles entre un acontecimiento y el punto central, se pueden simbolizar como:

- **O–V** = *anterior* al origen [un acontecimiento que es anterior (–V) al origen (O)]
- **OoV** = *simultáneo* al origen [un acontecimiento que es simultáneo (oV) al origen (O)]
- **O+V** = *posterior* al origen [un acontecimiento que es posterior (+V) al origen (O)]

Este punto de referencia (el origen) *"ha de ser forzosamente móvil, como lo es el tiempo cronológico subjetivo"*. Esta consideración conlleva que la temporalidad lingüística es algo totalmente relativo y que *"cada hecho expresado por una forma verbal es anterior, simultáneo, o posterior únicamente en relación con otro acontecimiento"* (Rojo, 1974: 77).

Para una referencia más extensa al tema del aspecto gramatical y la aplicación del modelo vectorial de Rojo & Veiga en griego, véase Leontaridi (2001).

*"La defensa de unas relaciones temporales complejas […] hace superflua la presencia del aspecto en esta zona del sistema (aunque cabe, por supuesto como valor asociado)"*[37].

No se puede pues justificar la adición del aspecto como una nueva categoría a la explicación estructural del sistema verbal –al lado de las categorías del tiempo y modo. Así, Rojo & Veiga (1999: 2921), quienes reconocen que la presencia de la categoría del aspecto en el paradigma del sistema verbal español es innegable, señalan que *"los diversos matices aspectuales […] son efectos secundarios de las distinciones temporales"* y que *"no existe una base suficientemente sólida para individualizar esta categoría gramatical [del aspecto] respecto de la categoría temporal en el núcleo del sistema verbal español, sin prejuicio de que podamos reconocer valores aspectuales en otros puntos de la gramática o en unidades léxicas de esta lengua".* En cualquier caso, dado que en el presente trabajo no nos interesa tanto la realización de la categoría del aspecto en español sino en griego, no nos detendremos más en este tema.

## 6. LIMITACIONES EN LA ELECCIÓN DE ASPECTO EN GRIEGO

En lo referente a los factores que influyen en la elección del uno o del otro aspecto en griego, a parte del contexto general y las intenciones comunicativas del enunciador (no hay que olvidar que la elección de presentar una situación de un modo u otro es algo totalmente sujetivo), entre otras cosas, es importante tener en consideración:

***a) El significado léxico de cada verbo individualmente:***

En griego hay verbos que pueden aparecer tanto con el aspecto imperfectivo como con el perfectivo, mientras otros pueden carecer de uno o más (depende de la clasificación adoptada) aspecto. Los que carecen sólo del aspecto imperfectivo son realmente pocos; sin embargo cierto número de verbos se emplea con el aspecto imperfectivo menos comúnmente que con el perfectivo, bien debido a su función semántica (ej. *αποκοιμιέμαι* –me quedo dormido), bien porque la formación del imperfectivo resulta morfológicamente problemática (ej. *διαγνωσ-* diagnostic[ar]).

[37] Para una referencia más detallada, para la cual Rojo llega a la conclusión –entre otras- de que casos que implican verbos que expresan situaciones télicas y puntuales, muestran la prioridad de las relaciones temporales sobre las aspectuales en español, véase Rojo (1988: 210). Sin embargo, el autor (1988: 211) señala que *"el aspecto es […] la categoría que explica el lugar que ocupan en el sistema verbal español, concebido ya en sentido amplio, perífrasis como* estar + *gerundio,* empezar a + *infinitivo,* acabar de + *infinitivo,* ir + *gerundio, etc.*

No obstante, existe un grupo importante de verbos que solo se encuentran en el imperfectivo (ej. *είμαι* –ser, *έχω* –tener, *ανήκω* –pertenecer, *ξέρω* –saber). También verbos del tipo *μου αρέσει, με ευχαριστεί* (= me gusta, me place) que atribuyen al sujeto una característica permanente; asimismo, verbos que indican el inicio o el fin de una acción o situación requieren el aspecto imperfectivo en sus construcciones:

**(23)** *Μου αρέσει / με ευχαριστεί να ζωγραφίζω*
(= me gusta / me place pintar)

**(24)** *Αρχίζω / συνεχίζω / σταματάω να γράφω*
(= empiezo / continuo / paro de escribir)

Otros verbos requieren el perfectivo:

**(25)** *Κοντεύω / προλαβαίνω να …τελειώσω*
(= estoy a punto / me da tiempo de …acabar)

***b) Los adverbios y conjunciones temporales poseen en sí aspecto léxico:***

Por ejemplo, adverbios y conjunciones como *συχνά/ a menudo, κάθε φορά που/ cada vez que, κάθε μέρα/ cada día, συνήθως/ normalmente, ενώ/ mientras*, etc. requieren el aspecto imperfectivo ya que denotan duración o acción habitual, reiteración sistemática; el imperfectivo es obligatorio sólo cuando se trata de reiteración regular (ej. **26**, **27**). Para la repetición simple se emplea el perfectivo (ej. **28**, **29**):

**(26)** *Συνήθως τα καλοκαίρια πηγαίναμε στο βουνό.*
(= Normalmente los veranos íbamos a la montaña.)

**(27)** *Κάθε φορά που τον κοίταζαν έσκαγε στα γέλια.*
(= Cada vez que le miraban, se echaba a reír)

**(28)** *Τα τελευταία δύο χρόνια πήγαμε έξι φορές στο βουνό.*
(= Los últimos dos años, fuimos seis veces a la montaña)

**(29)** *Τρεις φορές που τον κοίταξαν, έσκασε στα γέλια.*
(= Tres veces que le miraron, se echó a reir)[38]

## 7. CONSIDERACIONES CONTRASTIVAS DEL GRIEGO Y ESPAÑOL: HACIA UNA TEORÍA UNIVERSAL DEL ASPECTO

Como ha sido mencionado, la categoría del aspecto se gramaticaliza en varias maneras en los distintos idiomas. Antes de concluir nuestro análisis nos gustaría examinar algunas de las propuestas de validez "universal", contrastándolas con la realización concreta de las distinciones aspectuales en los sistemas verbales del griego y español.

[38] Como se puede ver, en español también se emplea el "aspecto imperfectivo en el pasado" (pretérito imperfecto) para reiteración regular, y el "aspecto perfectivo en el pasado" (pretérito indefinido) para acciones que han sido repetidas casualmente. De todos modos, según notan Kleris & Babiniotis (1999: 80), incluso en casos en los que la elección es libre, el significado del complemento adverbial se revela más importante que el tipo del verbo.

Kurytowicz (1977: 53), por ejemplo, señala la carencia de imperativos perfectivos en las lenguas románicas, como evidencia de la discrepancia entre la "realización" del aspecto en las lenguas románicas y eslavas. En griego (como en las lenguas eslavas) existe tal diferencia. El imperativo griego (*δένε* vs. *δέσε*) pero también los participios (*δένοντας* vs *δεμένος*) presentan distinciones aspectuales – cosa que no ocurre en español.

El infinitivo en español presenta la acción en su forma pura y simple. Al contrario en griego, los infinitivos (de aoristo activo: *δέσει*, de aoristo pasivo: *δεθεί*) están asociados al aspecto perfectivo y entran en la formación de los tiempos compuestos (con la función que en español desempeña el participio).

Breu (1994: 36-37) en su propuesta de una teoria universal de aspecto, partiendo de ejemplos de lenguas eslavas, románicas, germánicas –pero también lenguas como el griego moderno- señala que en el campo de posibles combinaciones de las categorías de aspecto y tiempo, nos encontramos con *incompatibilidad sistemática del aspecto perfectivo con el presente temporal*. Como hemos visto, en casos de referencia ni especifícamente de pasado ni de futuro, el aspecto correcto es el imperfectivo, lo cual explica la falta de formas perfectivas para hacer declaraciones referentes al presente en griego moderno. El pasado parece ofrecer la mayor diferenciación de aspectos. Sin embargo, aparece también una tendencia de diferenciación aspectual en el futuro con la forma de aspecto perfectivo e imperfectivo, como en el caso de lenguas eslavas o en el griego moderno (*θα γράψω – θα γράφω*); dicha diferenciacion no se observa en las lenguas románicas[39].

[39] En relación a esto, Breu (1994: 40) llega a la siguiente afirmación: *"In typological respects it seems that we get a universal implication: if aspect exists in a given language in future forms, then it also exists in past tense forms, but not the other way round".* Nosotros aceptamos dicha afirmación con un poco de escepticismo ya que nos parece quizá peligroso llegar a generalizar tanto, teniendo en cuenta el gran número y la diversidad en la naturaleza de las lenguas que existen en el mundo.

En relación con conclusiones de validez más o menos "universal" sobre propiedades de la categoría del aspecto, Comrie (1976: 63-64) también observa: *"There does still, however, remain the generalisation that there are some languages, like modern Greek, where the perfect is restrictepd to perfective aspect, while there are apparently none where the perfect is restricted to imperfective aspect, i.e. there is a more natural relationship between perfect and perfective than between perfect and imperfective. If we look again at the meaning of the perfect and of the perfective/ imperfective opposition, the reason for this frequent, but by no means obligatory, relation becomes clear: the perfect looks at a situation in terms of its consequences, and while it is possible for an incomplete situation to have consequences, it is much more likely that consequences will be consequences of a situation that has been brought to completion, i.e. of a situation that is likely to be described by means of the perfective".*

## 8. CONCLUSIONES

Hemos intentado examinar de forma esquemática algunos temas relacionados con la categoría del aspecto gramatical en español y en griego moderno. Se ha realizado un contraste de las afinidades y divergencias teniendo como objetivo que las observaciones del mismo resulten útiles para los profesores de griego moderno a hispanoparlantes y en menor medida a profesores de español a grecófonos –aunque también ciertos alumnos podrían aprovechar de dichos resultados.

Hemos visto que la categoría de aspecto se revela de mayor importancia en el sistema verbal griego que en el sistema verbal español; en griego la información aspectual está presente en la totalidad de las formas del sistema verbal (en el español eso no ocurre por ejemplo en el infinitivo) y parece prevalecer sobre el tiempo, modo y voz.

En ambos idiomas, la mayor distinción de aspectos se presenta en el pasado y en griego la categoría también se realiza en el futuro. La distinción básica es la que se da entre el aspecto perfectivo e imperfectivo. Sin embargo el español distingue morfológicamente las sub-categorías del imperfecto (la perífrasis "estar + gerundio" para indicar lo progresivo por ejemplo) mientras el griego no lo hace. De todos modos, en ninguno de los dos idiomas se contempla la categoría del aspecto como una categoría constituyente del sistema verbal como lo son el tiempo y el modo, aunque sí se cita marginalmente por la mayoría de los autores, luego su existencia es innegable. Así pues parece que lo que varía es el grado de importancia que se le atribuye. En cualquier caso nosotros creemos que constituye un tema de suma importancia –que no debemos desatender- cosa que se demuestra tanto por la variedad de los factores que intervienen para la correcta elección del mismo (intenciones comunicativas, contexto general, los marcadores temporales empleados, la naturaleza semántica del verbo, etc.), como por la dificultad constatada en cuanto al aprendizaje.

## Bibliografía


AGRELL, S. (1908), "Aspektänderung und Aktionsartbildung beim Polnischen Zeitwork: ein Beitrag zum Studium der Indogermanischen Präverbia und ihrer Bedeutungsfunktionen", en *Lunds Universitets Arsskrift*, nueva serie, I, IV, 2.

AGUSTÍN, J. DE & AGUSTÍN, C. (eds.) (1994), *Griego, Lengua y Cultura*, Madrid: Cuadernos del Tiempo Libre, Colección Expolingua.

ALARCOS LLORACH, E. (1980, 3ª ed.), *Estudios de gramática funcional*, Madrid: Gredos.

BABINIOTIS, G. & KONDOS, P. [Μπαμπινιώτης, Γ. & Κοντός, Π.] (1967), *Συγχρονική Γραμματική της Κοινής Νέας Ελληνικής: Θεωρία-Ασκήσεις,* Atenas.

BENVENISTE, É. (1965), "El lenguaje y la experiencia humana", en *Problemas del lenguaje*, Buenos Aires: Ed. Sudamericana.

BOSQUE, I. & DEMONTE, V. (eds) (1999, 3 Vols.), *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*, Madrid: Espasa Calpe, Real Academia Española, Colección Nebrija y Bello.

BREU, W. (1994), "Interactions between lexical, temporal and aspectual meanings" en *Studies in Language* 18: 23-44, Philadelphia.

BULL, W.E. (1968), *Time, Tense and the Verb*,. Berkeley

CARRASCO GUTIÉRREZ, Á. (1999), "El Tiempo Verbal y la Sintaxis Oracional. La *Consecutio Temporum*", en BOSQUE, I. & DEMONTE, V. (eds) Vol. 2: 3061-3128.

COMRIE, B. (1976), *Aspect: An Introduction to the Study of Verbal Aspect and Related Problems*, Cambridge: Cambridge University Press.

FERNÁNDEZ GONZÁLEZ, J. (1991), *Los sistemas Verbales del Español y el Inglés*, (tesis doctoral sin publicar –Universidad de Salamanca, Dpto de Lengua Española), Salamanca.

FUNDACIÓN GOULANDRIS-HORN [Ίδρυμα Γουλανδρή-Χορν] (eds) (1996), *Η Νέα Ελληνική ως ξένη γλώσσα –προβλήματα διδασκαλίας*, Atenas.

GARCÍA FERNÁNDEZ, L. (1999), "Los complementos adverbiales temporales. La subordinación temporal" en BOSQUE, I. & DEMONTE, V. (eds) Vol. 2: 3129-3208.

GILI Y GAYA, S. (1961, 8ª ed.), *Curso Superior de sintaxis española*, Barcelona: Spes.

HOLT, J. (1943), *Études d'aspect*, Copenhague.

KAVOUKOPOULOS, F. [Καβουκόπουλος, Φ.] (1996), "Η μορφολογία της Νεοελληνικής και η διδασκαλία της" en FUNDACION GOULANDRIS-HORN (ed.) (1996: 97-127).

KLERIS, CHR. & BABINIOTIS, G. [Κλαίρης, Χρ. & Μπαμπινιώτης, Γ.] (1999), *Γραμματική της Νέας Ελληνικής, Δομολειτουργική – Επικοινωνιακή: ΙΙ. Το Ρημα της Νέας Ελληνικής – Η οργάνωση του μηνύματος,* Atenas: Ellinika Grammata.

KLUM, A. (1961), *Verbe et adverbe. Étude sur le système verbal indicatif et sur le système de certains adverbes de temps à la lumière des relations verbo-adverbiales dans la prose du français contemporaine,* Upsala: Almquist & Wiksel.

KOSCHMIEDER, E. (1934), *Nauka o aspektach czasownika polskiego w zarysie,* Wilno.

LEONTARIDI, E. (2001), *Los tiempos del pasado del indicativo en español y en griego moderno,* (tesis doctoral sin publicar –Universidad de Salamanca, Dpto de Lengua Española), Salamanca.

MACKRIDGE, P. (1985), *The Modern Greek Language: a Descriptive Analysis of Spoken Modern Greek*, Oxford: Oxford University Press. [Traducción al griego: (Petropoulos, K.N.), 1990, *Η Νεοελληνική Γλώσσα: Περιγραφική Ανάλυση της Νεοελληνικής Κοινής,* Atenas: Patakis].

MIRAMBEL, A. (1942), 'De l'emploi de l'*aoriste* en grec moderne', en *Transactions of the Philological Society*, pp.: 15-39.

MIRAMBEL, A. (1959), *La langue greque moderne: description et analyse*, París: Klincksieck. [(Traducción al griego: Karatzas, S.K.) (1988), *Η Νέα Ελληνική Γλώσσα: Περιγραφή και Ανάλυση,* Salónica: Universidad Aristoteleio de Salónica, Instituto de Estudios Neogriegos, Fundación Manolis Triandafylidis].

MIGUEL, E. DE (1999), "El Aspecto Léxico", en BOSQUE, I. & DEMONTE, V. (eds) Vol. 2: 2977-3060.

MOZER, A. (1988), *The History of the Perfect Periphrases in Greek,* -Dissertation submittet in partial fulfilment of the requirements for the degre of Doctor of Philosophy of the University of Cambridge, Queens' College, Cambridge.

MOZER, A. (1994), "Aspect as a theoretical issue and as a problem in the teaching of Greek as a foreign language", en AGUSTÍN, J. DE & AGUSTÍN, C. (eds.) pp: 73-88.

MOZEP, A. (1996), "Το ποιόν ενεργείας ή (άπ)οψη του ρήματος της Ελληνικής", en FUNDACION GOULANDRIS-HORN (ed.) (1996: 77-95).

P.I.D.E de MG/LE –Programa Inter-departamental para la Enseñanza de Griego Moderno como Lengua Extranjera - Facultad de Filosofía (1998), *Curriculum Analítico para la Enseñanza de Griego Moderno como Lengua Extranjera para Adultos*, Atenas: Universidad de Atenas. [Διατμηματικό Πρόγραμμα Διδασκαλίας της Νέας Ελληνικής ως Ξένης Γλώσσας - Φιλοσοφική Σχολή (1998), *Αναλυτικό Πρόγραμμα για τη Διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως Ξένης Γλώσσας σε Ενηλίκους,* Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών]

PORTO DAPENA, J.Á. (1989), *Tiempo y formas no personales del verbo*, Madrid: Arco Libros.

POTTIER, B. (1975), *Gramática del español*, Madrid: Alcalá.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (1890), *Gramática de la lengua castellana,* Madrid: Viuda de Hernando y Compañía.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (1917), *Gramática de la lengua castellana,* Madrid: Perlado, Páez y Compañía.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (1931), *Gramática de la lengua española*, Madrid: Espasa Calpe.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (1973), *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*, Madrid: Espasa Calpe.

ROJO, G. (1988), "Temporalidad y aspecto en el verbo español", en *L.E.A. [Lingüística Española Actual*] X: 195-216, Madrid: Instituto de Cooperación de Iberoamérica.

ROJO, G. & VEIGA, A. (1999), "El tiempo verbal. Los Tiempos simples" en BOSQUE, I. & DEMONTE, V. (eds), Vol. 2: 2867-2934.

SAFAREWICZ, J. (1967), "Note sur l' aspect verbal en slave et en indo-européen", en *Studia Językoznawcze*, Varsovia.

SEILER, H. (1952), *L' aspect et le temps dans le verbe néo-grecque,* París: Les belles lettres.

SLAWOMIRSKI, J. (1983), "La posición del aspecto verbal en el sistema verbal español", en *REL,* 13: 91-119.

TRIANDAFYLIDIS, M. [Τριανταφυλλίδης, Μ.] (1941), *Νεοελληνική Γραμματική (της Δημοτικής),* Atenas: Organismos Ekdoseon Scholikon Vivlion.

TSOPANAKIS, A. [Τσοπανάκης, Α.] (1994, 2ª ed.), *Νεοελληνική Γραμματική,* Atenas: Editorial de los Hermanos Kyriakidis, Salónica y Librería Estía.

TZEVELEKOS, M. [Τζεβελέκος, Μ.] (1988), «Χρόνος, ρηματική όψη και ποιόν ενεργείας: πλευρές των σχέσεών τους», en *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα,* 9, (pp.: 369-388).

VELOUDIS, G. [Βελουδής, Γ.] (1989), «Ο μεταγλωσσικός χαρακτήρας του Παρακειμένου: Παρακείμενος Α΄». *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα* 10: 359-378.

# UN ACERCAMIENTO A LAS GRAMÁTICAS DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

Mª del Pilar Mesa Arroyo
Universidad de Granada

Mª del Pilar Mesa Arroyo es licenciada en Filología Hispánica y desde 2003 profesora de Educación Secundaria de Lengua Castellana y Literatura. Durante su licenciatura colaboró con el *Proyecto de Investigación (I+D Nº PB 98-1336) Gramática funcional contrastiva (español-alemán) para traductores (enfoque onomasiológico)* con un contrato en prácticas y con una beca de iniciación a la investigación de la Universidad de Granada. Fruto de esta colaboración fueron las siguientes publicaciones:

(2002): "Funciones comunicativas y semántico-gramaticales en correspondencia administrativa, comercial y jurídica en español", en Luque Durán, Juan de Dios/ Pamies Bertrán, Antonio/ Manjón Pozas, Francisco (eds.): *Nuevas tendencias en la investigación lingüística, Actas del Congreso Internacional sobre nuevas tendencias de la Lingüística*, Granada: Granada Lingvistica, 459- 473.

(2004): "Funciones comunicativas y medios lingüísticos en correspondencia" en Faber, Pamela/ Jiménez, Catalina/ Wotjak, Gerd (eds.) *Léxico especializado y comunicación interlingüística*, Granada: Granada Lingvistica.

Ha obtenido el *Diploma de Estudios Avanzados* con una investigación acerca de *la expresión escrita en educación secundaria*, y está trabajando en su tesis doctoral. Además coordina el grupo de trabajo *Relación entre el hábito lector y la competencia comunicativa* inscrito en el centro de profesorado de Granada.

**Resumen**: presentamos una visión sobre algunas de las gramáticas de español para extranjeros que existen en la actualidad. Analizamos el enfoque utilizado y los destinatarios a los que se dirigen, prestando especial atención a si se utiliza un enfoque comunicativo o tradicional, semasiológico u onomasiológico, a la atención a las variedades diatópicas y diafásicas de la lengua española, a las referencias a los tipos de lenguaje o tipos textuales a los que suelen pertenecer las formas que contienen y a la frecuencia de uso de dichas formas. Constatando que no existe una gramática o repertorio que con un enfoque onomasiológico permita al estudiante de español como lengua extranjera acceder desde lo que él desea expresar ( funciones comunicativas y también semántico-gramaticales) a los

recursos lingüísticos que le permiten hacerlo de un modo adecuado dependiendo del tipo de texto que desee producir, pudiendo elegir entre diferentes recursos y teniendo información precisa acerca de la frecuencia con que ese medio se emplea en ese tipo textual.

**Palabras clave:** gramática, enfoque comunicativo, enfoque onomasiológico, funciones comunicativas, funciones semántico-gramaticales.

## 1. Introducción

En este trabajo nos proponemos ofrecer una visión sobre algunas de las gramáticas de español para extranjeros que se utilizan actualmente. Para ello hemos analizado treinta de las que se pueden encontrar en la biblioteca del Centro de lenguas modernas de Granada. Hemos observado en ellas el enfoque utilizado y los destinatarios a los que se dirigen, prestando especial atención a si se utiliza un enfoque comunicativo o tradicional, a si son normativas o descriptivas, a los niveles a los que van dirigidas, a si se dirigen solamente al extranjero o también al nativo, al tipo de enfoque: semasiológico u onomasiológico, a la atención a las variedades diatópicas y diafásicas de la lengua española, a las referencias a los tipos de lenguaje o tipos textuales a los que suelen pertenecer las formas que contienen y a la frecuencia de uso de dichas formas en la actualidad. Hemos analizado gramáticas en español y en inglés.

En primer lugar, presentamos un somero análisis de cada una de las gramáticas, que hemos clasificado de la siguiente manera: primero diferenciamos un amplio grupo que incluye todas las que siguen un enfoque tradicional semasiológico[1], en segundo lugar, nos referimos a las que, en mayor o menor medida, siguen un enfoque comunicativo y onomasiológico, al menos en alguna sección. Seguidamente, mostramos las conclusiones generales a las que hemos llegado sobre los diferentes enfoques encontrados en las gramáticas analizadas. Finalmente, aportamos el modelo de gramática por el que nosotros abogamos.

[1] Hemos de señalar que este primer grupo es un grupo amplio en el que se incluyen todo tipo de gramáticas, nos referimos, por ejemplo a la obra *Y, ahora, la gramática* que sigue un método inductivo por lo que su clasificación como gramática de enfoque tradicional semasiológico tal vez no sea muy exacto, pero nosotros la ubicamos en este apartado para diferenciarla del último grupo de gramáticas que hemos considerado de enfoque comunicativo.

## 2. Análisis de las gramáticas

a) Enfoque tradicional semasiológico

Sánchez, Aquilino/ Ernesto Martín / J.A. Matilla (1980): *Gramática práctica de español para extranjeros*, Madrid, SGEL. 1985 (5ª ed.)

Es una gramática que se dirige al estudiante de español como lengua extranjera, como obra de consulta sin pensar en ningún nivel concreto.

Esta gramática conjuga el aspecto normativo y el descriptivo, y se centra en el primero. El enfoque es tradicional y semasiológico.

El aspecto descriptivo podemos encontrarlo en observaciones como la siguiente: *óptimo, pésimo son poco usadas en el lenguaje hablado* (p.30).

En otro momento apreciamos que se refiere a tipos de lenguaje, de textos concretos cuando comenta que el plural de modestia es usado frecuentemente por periodistas, conferenciantes, etc. (p.30).

En una ocasión hace referencia a aspectos pragmáticos de un enunciado: << "Cuando el semáforo está en rojo, los coches se paran" La frase ( que normalmente equivale a valor de experiencia, fuera de todo límite temporal), dicha por un policía a un conductor que no ha parado, adquiere automáticamente un sentido de mandato y supone el cumplimiento de esa orden.>> ( p.118).

Quesada Marco, Sebastián (1985): *Resumen práctico de gramática española*, Madrid, SGEL ( 11ª ed. 1998)

Justifica su énfasis en aspectos normativos y prácticos por estar orientado a la enseñanza de español a extranjeros. Se dirige principalmente a los niveles de iniciación e intermedio aunque su autor afirma que puede ser consultada por estudiantes de español de cualquier nivel.

Utiliza un enfoque semasiológico, los contenidos se distribuyen de modo tradicional partiendo de las clases de palabras o categorías gramaticales, si bien incluye dos epígrafes en los que parte de un enfoque onomasiológico: *Expresiones de significado impersonal* y *Expresiones con sentido de obligación.* Por otra parte, incluye cuestiones problemáticas para el extranjero como el uso de *ser* y *estar.*

Sarmiento, Ramón/ Aquilino Sánchez (1989): *Gramática básica del español. Norma y uso*, Madrid: SGEL. (1990 2ª ed.)

Se dirige a estudiantes de español como lengua extranjera de niveles no iniciales, a nativos universitarios de primer ciclo y a profesionales.

En cuanto al uso se afirma que no se incluye usos anticuados sino que se pretende reflejar el español actual, y se incluyen numerosos ejemplos. Se recogen, comentándose que son arcaicas o anticuadas, formas como: *¿Cuyo libro es éste?* (p.69)*, no digo tanto, no haré tanto* (p.110). Sin embargo se recoge y no se marca como anticuada o arcaica la siguiente expresión: *¡Cuán bello me lo describís!.* Se comenta además que algunas formas como: *arreglárselas, componérselas...* (p.101) pertenecen a la lengua coloquial o familiar. Se consideran vulgares algunas formas, como por ejemplo: *Una poca (de) agua* (p.110).

Sigue un enfoque tradicional, semasiológico.

Se hacen referencias a otras lenguas, por ejemplo: *(otro/a) no puede ir precedido del artículo un como en otras lenguas europeas* ( p.43), al español de América: *vos sustituye a tú* (p.91).

A diferencia de otras gramáticas que hemos analizado incluye expresiones fijas (p.48).

Por último queremos destacar que se hace referencia a las funciones comunicativas partiendo de la tipología oracional: <<Cada una de las oraciones anteriores (declarativa, imperativa, exclamativa, interrogativa) está caracterizada por una determinada forma y estructura gramatical. Pero debe tenerse en cuenta que la forma gramatical no siempre se corresponde exactamente con una misma y única función comunicativa. Efectivamente, la oración <<imperativa>>, con su forma gramatical característica, sirve para dar una orden o hacer un ruego. Pero esa misma función comunicativa de <<dar una orden, hacer un ruego>> puede, a veces, cumplimentarse con otro tipo de estructuras correspondientes a otros tipos de oración, por ejemplo interrogativas. >> (p.241)

Incluye un cuadro-resumen que da una idea de las variedades comunicativas de cada tipo de oraciones.

| Tipo de oración | Función comunicativa | Ejemplos |
|---|---|---|
| Declarativa | Enunciación | Mañana iré a Toledo |
| | Mandato | Irás con ella a casa |
| | Pregunta | Desearía saber si viene |
| | Sorpresa | El plato está que quema |
| Interrogativa | Pregunta | ¿Quién soy yo? |
| | Ruego | ¿Puedo sentarme contigo? |
| | Exclamación | ¿No es maravilloso? |
| | Mandato | ¿De qué te ríes tú? |
| Imperativa | Mandato | ¡Párate! |

| | | |
|---|---|---|
| | Deseo<br>Sorpresa | Tengamos la fiesta en paz<br>¡Piensa lo que has dicho! |
| Exclamativa | Exclamación<br>Requerimiento | ¡Qué cara!<br>¡Qué pastel tan rico!<br>(¿Puedo tomar otro?) |

Benítez, Pedro/ María José Gelabert (1995): *Breve gramática. Español lengua extranjera,* Barcelona, Difusión.

Va dirigida a estudiantes de español no nativos de nivel básico/ intermedio. Recoge <<reglas y usos de manera descriptiva y ejemplificada>>. De modo breve resume contenidos tradicionales siguiendo un enfoque semasiológico. Tiene en cuenta las dificultades propias del extranjero.

En cuanto a los comentarios acerca del uso de las formas, incluye la forma verbal de pretérito anterior considerándola *poco frecuente* (p.18), y no incluye el futuro de subjuntivo.

En alguna ocasión compara la lengua española con otras lenguas: <<En otras lenguas se usa un posesivo cuando en español usamos un artículo determinado o un pronombre personal. >> (p.54)

Coronado González, Mª Luisa/ Javier García González/ Alejandro R. Zarzalejos Alonso (1996): *Materia prima. Gramática y ejercicios de nivel medio y superior*, Madrid, SGEL.

Se dirige a estudiantes de español como lengua extranjera de nivel medio y superior tanto para el estudio autónomo como para el trabajo en el aula. En la introducción los autores afirman incluir además de las estructuras; nociones, funciones y usos en situaciones reales de habla, y describir la lengua estándar usada en España, sin olvidar sus diferentes niveles y registros.

En cuanto a la estructuración de los contenidos de la gramática, observamos que algunos obedecen a un enfoque tradicional semasiológico: *el género, el número, la persona, el presente de indicativo...* y otros, sin embargo, obedecen a un enfoque semasiológico como: *hablar del presente, hablar del pasado, hablar del futuro, las construcciones condicionales, las construcciones concesivas y adversativas, las construcciones modales, la expresión de las relaciones de tiempo, la causa y la consecuencia, la finalidad, la comparación, el mandato y la petición, la necesidad y la obligación, la conjetura, las oraciones impersonales.*

El manual incluye textos reales: publicitarios, narrativos, viñetas, diálogos, cartas comerciales, artículos periodísticos y textos literarios.

Sánchez Lobato, Jesús y Nieves García Fernández (1996): *Español 2000. Gramática*, Madrid, SGEL.

Se corresponde con un método de español que está publicado en tres niveles diferentes por lo que puede servir para los estudiantes de esos tres niveles (elemental, medio y superior). Se dirige al alumno de español como lengua extranjera (hace hincapié en las dificultades del extranjero) y también al nativo. Sigue la norma culta. Se afirma que no se emplean terminologías novedosas ni conceptos controvertidos.

Es muy completa, la estructuración de los contenidos es tradicional, sigue un enfoque semasiológico. De enfoque onomasiológico incluye al final un apartado en el que trata la expresión de la concesión, de la condición, y de la finalidad, recogiendo muy pocas formas para la expresión de cada noción, sin tener en cuenta los contextos en los que pueden aparecer los recursos ofrecidos ni su frecuencia de uso.

Castro, Francisca (1996): *Uso de la gramática española: nivel elemental,* Madrid, Edelsa.

(1997): *Uso de la gramática española: nivel intermedio,* Madrid, Edelsa. (5ª reimpresión 2000).

(1997): *Uso de la gramática española. Gramática y ejercicios de sistematización para estudiantes de ELE de nivel avanzado,* Madrid, Edelsa.

Es una gramática muy usada en las clases de español como lengua extranjera, de la cual encontramos numerosos ejemplares en la biblioteca del Centro de Lenguas Modernas de Granada. Son manuales de gramática estructurados siguiendo un enfoque semasiológico.

Comenta la autora en el prólogo que: <<su objetivo es dar a la gramática la importancia que tiene como medio para obtener competencia lingüística y, al tiempo, mayor confianza a la hora de comunicar>>. Incluye << reglas de funcionamiento de los puntos gramaticales en situación de comunicación cotidiana, con el apoyo de numerosos ejemplos>>. Además <<Se ha procurado que el lenguaje esté al alcance de todos los posibles usuarios. Por tanto, se ha utilizado sólo la terminología lingüística imprescindible y las explicaciones son muy sencillas en el léxico y en la estructura.>>

En el manual de nivel elemental encontramos algunos temas que siguen un enfoque onomasiológico. En el tema 20 titulado *Reacciones* se recogen expresiones de acuerdo, desacuerdo, sorpresa, pena o dolor, y alegría. En el tema 27 se incluyen formas para expresar obligación y prohibición.

En la gramática de nivel avanzado se hace alguna referencia al lenguaje o tipo de texto en que suele aparecer una forma determinada: <<La pasiva se emplea principalmente en el lenguaje periodístico y en narraciones históricas>> (p.7). Se hace, asimismo, alguna valoración acerca del registro de las formas tratadas: << las frases introducidas por *que* son coloquiales>> (p.19).

En este mismo volumen encontramos algunos epígrafes que obedecen a una concepción comunicativa en la que se parte de la idea que se expresa y se llega a los medios válidos para su expresión, así en: *expresión de la impersonalidad, comparación, oraciones temporales...* No obstante, en estos casos no se da ninguna información acerca del contexto en que se usan dichas formas ni acerca de si son más o menos frecuentes.

Por último nos gustaría comentar que en este mismo tomo hay ejercicios en los que se pide al alumno que exprese alguna noción utilizando los medios que él considere adecuados partiendo de una función comunicativa, por ejemplo: *Exprese su opinión ante estas noticias.*

Gómez Tórrego, Leonardo (2002) ( 8ª ed. corregida y aumentada) (1ª ed. 1997): *Gramática didáctica del español*, Madrid, SM.

Es tradicional y muy completa. En cuanto a los destinatarios a los que se dirige, recogemos las palabras del autor: << Creemos que esta gramática puede ser de gran utilidad para alumnos y profesores de niveles de enseñanza no universitaria y para estudiantes de filología, así como para todas aquellas personas que demuestren un claro interés por el funcionamiento gramatical de nuestra lengua.>> Está pensada como obra de consulta y que no se dirige especialmente al estudiante de español como lengua extranjera como el resto de gramáticas analizadas. En este sentido observamos que el autor recoge informaciones que pueden se útiles para el extranjero y quizá no necesarias para el nativo como por ejemplo: *Adjetivos que se combinan con el verbo ser, Adjetivos que se combinan con el verbo estar* (p.62).

Por otra parte, es una gramática normativa, pero que, además, atiende al uso. Podemos observarlo en el siguiente ejemplo:

<< Los posesivos no acompañan nunca a adverbios. Por ello, es incorrecto utilizar un adverbio seguido de un posesivo. Ejemplos:

**delante de mío/ mía  *cerca nuestro/ nuestra  *detrás tuyo/ tuya*
Estas expresiones son, sin embargo, frecuentes en Hispanoamérica y en zonas meridionales de la Península, así como en Canarias.>> ( p. 78) Asimismo, observamos en el anterior fragmento que hace referencia a variedades diatópicas del español.

De igual manera, proporciona información sobre la variedad diafásica a que pertenecen los usos que menciona: *Es coloquial su uso con este valor pronominal pero sin los elementos uno y cual: a tres pesetas cada ( uno)* (p.96)[2]; sobre el tipo de lenguaje en que se emplean las formas: *vía pertenece generalmente al lenguaje jurídico, administrativo, institucional o político* (p. 221), *La locución en base a solo se justifica en el lenguaje jurídico- administrativo* (p. 225); y acerca de si las formas se usan actualmente o no :<<"*en" + gerundio*>> *uso arcaico* (p.138).

Toda la gramática sigue un enfoque semasiológico tradicional, si bien observamos que algunos aspectos gramaticales han propiciado tradicionalmente una clasificación que obedece al significado, así los adverbios (pp.208-209), las conjunciones (pp.229-243), los complementos circunstanciales (p.312). Por último, en el apartado dedicado a las oraciones impersonales (p.268) aparte de tratar las oraciones sintácticamente impersonales recoge una serie de oraciones que denomina *falsas oraciones impersonales* (con *uno, una* y *tú*) que, como él mismo menciona, *son impersonales semántica y pragmáticamente, pero no sintácticamente*.

Medina Montero, Carlos G. (1997): *Como lo oyes. Curso superior de español para extranjeros, Granada.*

(1998): *Sin duda. Curso intermedio de español para extranjeros*, Granada.

(2003): *Desde el principio. Usos del español: teoría y práctica comunicativa. Nivel elemental,* Madrid, SGEL.

En cuanto al *Curso superior*, el autor en la introducción afirma tener en cuenta *consideraciones funcionales, semánticas e idiomáticas*.

La gramática se estructura en diferentes apartados, de los cuales algunos se abordan según un enfoque semasiológico: los pasados, ser y estar, perífrasis..., y otros, sobre todo los relativos a distintos tipos oracionales se ordenan según una concepción que va desde el significado a la forma: oraciones desiderativas, dubitativas, finales, consecutivas, etc.

En el apartado de oraciones temporales incluye marcadores temporales (*cuando, hasta que, apenas, en cuanto, tan pronto como, después de que*, etc.)

[2] El subrayado es nuestro.

pero no especifica qué expresa cada uno de ellos o cuando sería adecuado utilizarlos.

En el apartado de perífrasis incluye algunas como *meterse a* o *liarse a* y no especifica que su uso es bastante coloquial, no hace referencia a los contextos de uso.

Incluye ejercicios, algunos de estos consisten en que el alumno escriba a partir de una función comunicativa, por ejemplo: *Expresa un deseo para cada situación.*

Igual que en el *Curso superior* en el *intermedio* hay apartados que siguen un enfoque semasiológico que son los referidos, sobre todo, a tiempos verbales, y otros que siguen un enfoque onomasiológico que son, como ya vimos en el otro volumen, los relativos a distintos tipos oracionales.

En el tomo de nivel elemental sigue un enfoque semasiológico.

De la Rosa, Luis (1999) (3ª ed.): Curso de lengua española. Gramática (Teoría, norma y práctica), Comares.

Es normativa. Sigue un enfoque tradicional, semasiológico. A partir de cada categoría gramatical habla de su forma, su función (sintáctica) y su significación. Se dirige a *todos aquellos que pretendan mejorar su dominio de la lengua.*

Miñano López, Julia (1999): *Y, ahora, la gramática. Nivel principiante*, Barcelona, edicions Universitat de *Barcelona*.

Se dirige a profesores, y a alumnos principiantes o falsos principiantes. Parte del principio de que la actividad comunicativa constituye el marco desde el que se pueden deducir las reglas de las unidades o estructuras gramaticales. Sigue un método inductivo, presenta muestras de textos de diferente tipología (relatos, diálogos, descripciones, etc.) y a partir de ahí plantea la reflexión sobre elementos y estructuras gramaticales.

Sarmiento, Ramón (1999): *Gramática progresiva de español para extranjeros*, Madrid, SGEL.

Presenta contenidos tradicionales haciendo hincapié en dificultades propias del extranjero. Está destinada a los niveles inicial e intermedio. Utiliza un método progresivo que va desde lo más simple hasta lo más complejo. En la presentación el autor afirma que sigue un enfoque comunicativo, que atiende al español estándar

y que se ha evitado utilizar terminología demasiado técnica. Además hay alguna referencia al español de América.

Sigue un enfoque semasiológico, expone la forma y después los posibles usos de esta. Aunque algún apartado sigue un enfoque onomasiológico como *Expresión de la negación* bajo el que se incluyen adverbios, pronombres, preposiciones y locuciones. Otros apartados de este tipo son: *Situación en el espacio, El tiempo, Expresión de la cantidad, Expresión del pasado, Expresión de la duda y negación,* y *Expresión de la hipótesis* (aunque bajo esta solo se incluyen fórmulas con la conjunción *si*).

Bueso, Isabel y Ruth Vázquez (2000): *Gramática básica del español con ejercicios*, Madrid, Edinumen.

Se dirige a los niveles inicial e intermedio. Es tradicional y sigue un enfoque semasiológico. Reflexiona sobre el uso.

Moreno, Concha (2001): *Temas de gramática. Nivel superior*, Madrid, SGEL (2ª ed 2003)

En la *Presentación* la autora afirma que *explica las reglas gramaticales y el uso de estos temas* y que acude *tanto a la estructura gramatical como al significado pragmático* para apoyar sus afirmaciones. Esta gramática está dirigida a profesores o a alumnos extranjeros de nivel avanzado o superior, a los que les puede servir para preparar de forma autodidacta los exámenes oficiales.

La organización de los contenidos se centra en aspectos que presentan dificultades al extranjero. Las primeras unidades son temas de gramática tradicional centrándose en cuestiones problemáticas para el extranjero (*ser y estar*). A partir de la unidad catorce se habla de construcciones que se corresponden con las tradicionales subordinadas, y añade al final *Expresiones de deseo y de duda*. En general sigue un enfoque semasiológico aunque incluye algunos apartados que podemos considerar de orientación onomasiológica: *construcciones concesivas, construcciones causales*, etc.

Incluye un esquema para ayudar al alumno a contar historias, en el que para cada función comunicativa (*presentar el marco, contar hechos, terminar el relato, describir el ambiente,* etc.) recomienda un tiempo verbal (p.17).

Castro Viúdez, Francisca (2004): *Aprende gramática y vocabulario 1*, Madrid, SGEL.

Está formada por treinta temas de gramática y catorce de vocabulario. Puede utilizarse como material complementario para la clase o para el autoaprendizaje. Sigue un enfoque tradicional, semasiológico. Hace referencia a lo que expresan: tiempos verbales, pronombres, preposiciones. Por ejemplo: *Adjetivos posesivos: posesión, parentesco, pertenencia* (p. 24).

De Bruyne, Jacques (1995): *A comprehensive spanish grammar*, Oxford, Blackwell.

Se basa en la norma lingüística establecida sobre las gramáticas prescriptivas y el uso de los buenos autores literarios. Tiene en cuenta el español de América y compara el español con el inglés y el francés.

Hace referencia al registro al que pertenecen los usos que recoge, por ejemplo: *literary and jounalistic style* (p.106), *they are typical of the spoken language* (p.120), *it is used most frequently in the literary language* (p.254),etc.

Comenta también formas que no se usan en español actual: *¿Cuyo? is used most frequently in the literary language* (p.254).

Contiene un apartado en el que bajo el título *Impersonal Expressions* (p.255) recoge una amplia gama de diferentes formas de expresar impersonalidad, siguiendo un enfoque onomasiológico, e incluyendo algunas formas coloquiales y advirtiendo de que lo son, como la segunda persona de singular o la forma *el personal.* Por lo demás, hay que comentar que recoge gran cantidad de estructuras que no aparecen en el resto de gramáticas analizadas.

Butt, John (1996): *Spanish grammar,* Oxford, Oxford University Press. 2000.

El autor afirma que sus ejemplos responden a un español culto medio, sin incluir dialectalismos, e incluyendo tanto la variante española como la de América Latina. Llama la atención sobre las diferencias del español con el inglés.

Sigue un enfoque semasiológico. Hace hincapié en dificultades propias del extranjero, y a veces parte de formas de la lengua inglesa para llegar a las españolas correspondientes.

Cuando habla del futuro (pp.11-12) lo hace desde un doble enfoque, primero onomasiológico, se refiere a las formas que pueden expresar la función que podríamos denominar hablar del futuro, y seguidamente semasiológico recogiendo los posibles valores o significados que puede tener la forma verbal futuro de indicativo.

Hace referencia a variedades diafásicas del español como por ejemplo en: <<the –ra form, used for the imperfect subjunctive in normal styles, is often foud

in flowery writing, but no in spoken spanish>>. Del mismo modo en <<The Spanish Passive with "ser", it is only used in written Spanish (where is common, specially in newspapers)>> (p.64), donde además se refiere a un tipo textual concreto.

Leathes, Richard (1996): *Basic spanish grammar*, London, John Murray.

Se dirige a estudiantes de español de cualquier nivel. Afirma adoptar un enfoque sencillo que no asume que el lector esté familiarizado con los términos gramaticales. Pensamos que está pensada para estudiantes con no muchos conocimientos gramaticales puesto que explica en qué consiste cada categoría gramatical. Al igual que el resto de gramáticas en lengua inglesa vistas, compara los usos de las formas en español y en inglés. Sigue un enfoque tradicional, semasiológico. No hace referencia al español de América. En ocasiones hace referencia a las variedades diafásicas de los usos que recoge.

Dozier, Eleanor y Zulma Iguina ( 1999): *Manual de gramática. Grammar reference for students of spanish,* Boston, Heinle & Heinle Publishers.

Se dirige a estudiantes de español de nivel intermedio. Sigue un enfoque tradicional. Realiza comparaciones con el inglés. Hace referencias al español de América.

Spinelli, Emily (2003) (5ª ed.): *English grammar for students of Spanish,* London, Arnold.

Hace referencia a las semejanzas y diferencias entre el inglés y el español, y entre el español peninsular y el de América. Los contenidos del índice están formulados de forma interrogativa. Igual que Leathes (1996) explica los términos y conceptos gramaticales. Como en Butt (1996) en el tratamiento del futuro sigue un doble enfoque, primero de la función a la forma y después de la forma a la función (expresan futuro el futuro gramatical e ir a + infinitivo, y posteriormente el futuro gramatical puede expresar probabilidad). En el apartado que denomina *Avoiding the passive voice in Spanish* recoge formas que expresan impersonalidad siguiendo parcialmente un enfoque onomasiológico.

b) Enfoque comunicativo onomasiológico

Fernández Cinto, Jesús (1991): *Actos de habla de la lengua española. Repertorio.* Madrid, Edelsa. (2001 5ª reimpresión)

En la introducción el autor formula que: *el objetivo que deseamos alcanzar es satisfacer las necesidades de comunicación que experimenta toda aquella persona que desea ponerse en contacto con otra cuya lengua no conoce y quiere aprender. Estas necesidades no se presentan de una forma vaga y global sino en situaciones concretas y en actos concretos.*

*Lo que pretendemos es que aquel que desee comunicarse tenga a su disposición la forma de expresión de un acto de comunicación preciso en una situación precisa.*

*La obra está configurada de manera bastante arbitraria, pero creemos que bastante práctica, en once secciones, cada una de las cuales reúne varios actos de comunicación.* (p.3)

*Los actos de comunicación van enumerados a partir del 1, independientemente de la sección a la que pertenecen; se pueden localizar fácilmente con ayuda del índice. Así la obra viene a ser un diccionario de los actos de comunicación realizables en una situación de comunicación.*(p.4)

Se dirige a: *Creemos que la obra puede ser útil para aquellas personas que ya poseen algunos conocimientos de la lengua española y desean perfeccionarlos, sobre todo en su vertiente oral.*

*Puede también servir como complemento a aquellos alumnos que estudien el español como lengua extranjera.*

*Igualmente pueden echar mano de ella los profesores de Español Lengua Extranjera para proponer la creación de microsituaciones o la realización de ejercicios*[3]*.* (p.6)

Es un repertorio de actos de habla de la lengua española bastante completo. Es una obra interesante que se centra en formas orales. Dentro del grupo de las obras que hemos encontrado que siguen un enfoque onomasiológico es una de las más completas. Ofrece una visión del lenguaje mucho más real que la de cualquier gramática de enfoque tradicional semasiológico.

Entre los recursos que recoge hace referencia a gestos, por ejemplo: *asintiendo con la cabeza* (p. 19). En cuanto a los diferentes registros o variedades diafásicas sólo diferencia entre formal y vulgar con un signo diferente para cada una. Recoge alguna forma que pensamos que debería considerar como formal y no

[3] El subrayado es nuestro.

lo hace: *Lo encuentro rejuvenecido* (p. 23), *Tendría mucho gusto en que nos acompañase a comer / comiera con nosotros mañana* que no considera formales. A veces específica en que situación podría usarse un determinado recurso: *Entre amigos, con el médico, el médico con la familia* (p. 24) Incluye alguna forma peculiar como *Está sano como una manzana* y no aporta ninguna nota acerca de su formalidad, o del contexto en que sería adecuado usarla (p. 23).

En algunos casos especifica el tipo de texto *Suplicar: El que suscribe...EXPONE...SUPLICA...* (*en las instancias oficiales*) (p. 47)

Se perciben las difusas fronteras entre algunas funciones, y las relaciones entre ellas. Los recursos que contiene son oraciones, no estructuras, medios gramaticales, o medios léxicos... En ellas no aparece destacado el medio en concreto. Por ejemplo, para expresar la causa podemos emplear las expresiones siguientes (p. 168):

*La fábrica produce 50 coches diarios*
*El estudio le causa dolor de cabeza*
*La avaricia es el origen de todos sus males*
*La crema actúa sobre la piel*
*El sol ocasiona quemaduras*
*Esta noticia lo ha hecho feliz*
*A causa de ello se ha vuelto loco de alegría*
*Teniendo el corcho menos/ menor densidad que el agua, flota*
*Al tener el corcho menos/ menor densidad que el agua, flota*
*El corcho flota por tener menos/ menor densidad que el agua.*
Etc.

En un apartado final que se denomina *Otros actos de comunicación* se refiere a un tipo textual concreto, la correspondencia, distinguiendo de modo muy general: cartas de negocios y cartas de amistad y familiares, de las que recoge algunas fórmulas de saludo y de despedida (p.183). Escribe los medios para la función, e incluye posibles respuestas. Al final incluye un índice alfabético con todos los actos de habla. Por último, no se da información acerca de dónde se han tomado las formas o de cuál ha sido el corpus utilizado.

Matte Bon, Francisco (1992): *Gramática comunicativa del español,* Madrid: Edelsa. (1995 nueva edición revisada).

Esta gramática se dirige a hablantes de español como lengua materna y a extranjeros. *Se trata de una obra de referencia porque está concebida para poder ser consultada sobre cualquier aspecto en particular*. (p. V) Se preocupa por *dar cuenta de la especificidad de cada operador gramatical* (p. VIII).

Nosotros nos vamos a referir principalmente al segundo tomo de esta gramática: *De la idea a la lengua,* que es el que sigue un enfoque onomasiológico (en el primer tomo *De la lengua a la idea* se adopta un enfoque semasiológico).

En cuanto al segundo tomo, el autor afirma que ha sido organizado con *criterios nociofuncionales* puesto que se trata de *ir viendo cómo se habla de las distintas áreas, cómo se expresan las distintas ideas (nociones y funciones)[...]nuestro objetivo es permitir una toma de conciencia del funcionamiento del sistema, para que el hablante nativo que lo desee se dé cuenta de lo que hace espontáneamente y sin reflexionar, o para que el extranjero pueda hacer con el español lo que quiera, pero conscientemente y a sabiendas, exactamente como los hablantes nativos, que saben siempre qué matices expresan al decir las cosas de una determinada manera más que de otra* (p. X). *Se exploran distintas áreas nociofuncionales y se van presentando los distintos operadores que en ellas intervienen, cada uno individualmente, con numerosos comentarios contrastivos entre los distintos operadores* (p. XI).

Por otro lado, *son numerosos los comentarios contrastivos con referencias explícitas o implícitas a otros idiomas* (p. XI) y hace referencia al español hablado en América.

Asimismo emplea un lenguaje sencillo. Incluye información sobre el contexto en que se emplean las formas comentadas: *en las relaciones más formales, en los registros más familiares*, etc. Sin embargo, no se hace referencia al tipo de texto en que podría usarse cada medio, ni la frecuencia de uso de estos. Incluye numerosos ejemplos, no obstante, en los ejemplos que ilustran las diferentes formas no está resaltado el medio tratado.

González Hermoso, Alfredo/ J.R. Cuenot / M. Sánchez Alfaro (1994): *Gramática de español lengua extranjera. Curso práctico: normas, recursos para la comunicación,* Madrid, Edelsa ( 2000 7ª reimpresión de la 3ª ed., 1995).

En esta gramática se diferencian dos partes: una primera parte más extensa: *normas,* que ocupa unas doscientas páginas, que presenta una división y contenidos tradicionales y que sigue un enfoque semasiológico y una última parte: *recursos para la comunicación,* a la que se dedican unas sesenta páginas. Esta última parte sigue un enfoque comunicativo onomasiológico.

En la introducción el autor afirma que normalmente los manuales recogen *puntos gramaticales y estructuras comunicativas de manera dispersa* por lo cual es necesario *un material que los recoja y organice de un modo sistemático.* Su objetivo es *posibilitar la correcta expresión en español, con los dobles pilares de la exactitud teórica de la norma y la elección adecuada de los actos de habla.* Los

autores afirman que intentan evitar la terminología compleja. Se dirige a estudiantes de español como lengua extranjera de cualquier nivel.

La primera parte es normativa. En ella se hace referencia al español hablado en Canarias y en Hispanoamérica. Marca expresiones como coloquiales o como cultas ( ejemplos de esto encontramos en p. 122 y p.189).

En la parte final *Recursos para la comunicación* aparecen diferentes modos de expresión de nociones diversas. Al principio se escriben algunas notas para este apartado de ellas destacamos las siguientes: *En general se han elegido muestras de comunicación muy familiares; No se ha utilizado ninguna fórmula descortés o vulgar; Se han marcado con un tamaño más pequeño las expresiones de menor frecuencia o/y mayor competencia lingüística.*

Al final de este apartado recoge un breve compendio de expresiones y de enlace y frases hechas de uso corriente que denomina *El A B...Z de la comunicación.*

En este sentido en un reseña a esta obra[4] en cuanto al apartado de *Recursos para la comunicación* se afirma que *no aporta ninguna explicación teórica sobre el contexto o la situación comunicativa en que pueden ser utilizados.*

Gelabert, Mª. J. / E. Martinell/ M. Herrera/ F. Martinell (1996): *Repertorio de funciones comunicativas del español*. Madrid, SGEL.

Es una edición bilingüe: español-inglés. Se dirige al extranjero que aprende español en su país ( *para quien el repertorio de estructuras y la sucesión de funciones suplirá las intervenciones reales y directas*), para el que lo aprende en un país de habla hispana ( *como testimonio fijado y susceptible de revisión de las intervenciones reales oídas*); para el profesor *como depósito de lengua* a partir del cual él aconsejará al alumno; y para el hablante nativo como un diccionario de sinónimos ( *es un diccionario ideológico o nocional y un diccionario de estructuras*). Las formas se estructuran en tres niveles: umbral, intermedio y avanzado.

Todas las funciones que contiene son funciones comunicativas, no incluye funciones gramaticales.

Incluye sobre todo formas orales, y además recoge algunas frases hechas. Ha elegido la modalidad estándar del español, no recoge giros muy actuales ni muy arcaicos, no contiene expresiones groseras. Indica en algunas notas variantes hispanoamericanas de algunos términos.

Añade ocho referencias codificadas:

E: escrito, registro de uso

[4] *REALE*, 2, 1994, pp. 143-146.

F: formal, nivel de uso

I: informal, nivel de uso

V: vulgar, nivel de uso

R: restringido, extensión de uso

Enf.: enfático, intención de uso

Ir.: irónico, intención de uso

FH: frase hecha, fijación de la estructura

Contiene, además, un cuerpo de notas[5] para las estructuras de cada función que puedan resultar más oscuras o ambiguas ( en algunas ocasiones hace referencia a gestos).

Consideramos que falta información sobre la frecuencia de uso de cada forma y acerca del contexto o, en su caso, tipo textual en el que es posible y adecuada su utilización. Por todo ello, creemos que es más útil para el profesor que para el estudiante dada la poca información sobre contexto y frecuencia de uso que incluye.

Rollán, Marisol y María Ruíz de Gauna (1999): *Comunicando, comunicando. Funciones comunicativas en situaciones cotidianas.* Madrid: Edinumen.

Más que una gramática o un repertorio de funciones y medios, es un manual con enfoque comunicativo, que contiene actividades comunicativas. Como se ve en el título hace referencia a funciones comunicativas solamente en situaciones cotidianas y no en otro tipo de situaciones.

En la Contraportada se afirma que el objetivo del libro es *enseñar al estudiante de E/LE a manejarse en las situaciones a las que se enfrenta día a día. Por este motivo se han integrado aspectos gramaticales con elementos léxicos enmarcándolos dentro de las llamadas funciones comunicativas.*

Se dirige a estudiantes de nivel elemental e intermedio, y al profesor/a de E/LE para que este lo pueda utilizar como material.

En cada tema se abordan en primer lugar contenidos gramaticales, en segundo lugar funciones comunicativas y por último situaciones. Como muestra observemos el índice del primer tema:

| Contenidos gramaticales | Funciones comunicativas | Situaciones |
|---|---|---|
| 1. Ser/ Estar | -Saludar<br>-Presentar a alguien/ presentarse | La familia |

[5] En la gramática aparecen las obras en las que se han basado los autores para elaborar estas notas.

| | | |
|---|---|---|
| | -Responder a una presentación<br>- Preguntar a alguien cómo se encuentra<br>-Contestar a alguien cómo se encuentra | |

Los temas de gramática no se tratan, se usan en los diálogos, aparecen subrayados en ellos. En cada función se incluyen unos cuantos medios (pocos) no especificándose la frecuencia con que puede aparecer cada uno de ellos, ni si se trata de medios adecuados en un registro formal o informal ni el tipo de texto en el que sería oportuno utilizarlos. Por último, diremos que los recogidos son funciones y medios orales, sobre todo informales.

Dante, Ana (2003): *¡Es pan comido! Expresiones fijas clasificadas en funciones comunicativas*, Madrid, Edinumen.

Es un manual que está estructurado desde un enfoque onomasiológico, partiendo de determinadas funciones comunicativas se llega a las expresiones, en este caso a expresiones fijas.

Recoge *más de doscientas expresiones idiomáticas y combinaciones de palabras*
*según su grado de formalidad. [...]*

Está dirigido a: estudiantes que preparen el examen DELE Básico, autodidactas, y profesores para utilizar el material en las clases.

Algunas de las funciones que podemos encontrar son: *describir el carácter de una persona, , describir objetos y situaciones, describir lugares, expresar sensaciones físicas y dolor, expresar alegría, expresar enfado, indignación, quejarse, lamentarse, expresar fastidio, expresar sorpresa y asombro, expresar pena, decepción y desilusión, expresar lástima,* etc.

Se estructura del siguiente modo: primero aparece la función comunicativa, después las expresiones, posteriormente se explica el significado, seguidamente se hace una descripción formal de la expresión en la que se comentan posibles variaciones de esta, luego se determina si la expresión se usaría en una situación formal o informal, por último aparece un ejemplo con la expresión en negrita.

## 3. Algunas conclusiones acerca de las gramáticas analizadas

La mayoría de las gramáticas que hemos analizado siguen un enfoque tradicional semasiológico que va desde la forma al significado. Son las que están clasificadas en el primer grupo que hemos considerado. No podemos afirmar

rotundamente que todas ellas sean tradicionales puesto que, como hemos visto, muchas de ellas siguen un enfoque novedoso, como la gramática de Julia Miñano [Miñano (1999)] de método inductivo, o la de método progresivo de Ramón Sarmiento [Sarmiento (1999)]. Los autores de muchas de ellas afirman preocuparse por que el estudiante desarrolle no solo la competencia gramatical sino también la comunicativa, y por seguir un enfoque comunicativo. Además, hemos observado que en casi todas ellas hay apartados que se estructuran desde el significado a la forma[6], normalmente suelen ser apartados acerca de categorías y construcciones gramaticales que en la gramática tradicional se clasificaban según el significado como los adverbios, las conjunciones, las oraciones subordinadas, etc. No obstante, aun en los apartados en los que se va desde la función a la forma, se recogen pocas formas, las más habituales o sencillas, y se incluye una lista de recursos lingüísticos sin proporcionar ningún tipo de información para el estudiante extranjero acerca de en qué tipo de situación o texto podría usar adecuadamente este medio, y sobre si su uso es habitual o por el contrario se utiliza en contadas ocasiones. Es decir, se proporcionan las formas (en algunos casos), pero no los medios para que el estudiante extranjero sepa usarlas no sólo con corrección sino también con adecuación.

En cuanto a las gramáticas escritas en lengua inglesa, estas comparan las dos lenguas[7], y hacen referencia al español de América (salvo la de Richard Leathes). Por otra parte, dos de ellas [Leathes (1996) y Spinelly (2003)] explican los términos y conceptos gramaticales. Todas ellas siguen un enfoque tradicional semasiológico, no obstante De Bruyne (1995), Butt (1996) y Spinelli (2003) incluyen algún punto de enfoque onomasiológico. Por último De Bruyne (1995), Butt (1996) y Leathes (1996) recogen información acerca de los registros o variedades diafásicas de algunos de los usos que incluyen. (Además De Bruyne comenta, en algún caso, si la forma se sigue usando actualmente o no).

Pasamos, ahora, a comentar las gramáticas que siguen un enfoque onomasiológico. Todas las de este último grupo incluyen solamente funciones comunicativas o actos de habla, a excepción de la de Matte Bon que contiene, además, funciones semántico-gramaticales. En todas estas gramáticas o repertorios las formas que se recogen suelen ser orales. Las referencias a los registros, variedades difásicas, situaciones o tipos textuales aparecen en todas ellas aunque

6 Podemos encontrar apartados con este enfoque en Coronado González et. al (1996), Sánchez Lobato, García Fernández (1996), Castro (1996), Sarmiento(1999); y también en las gramáticas escritas en lengua inglesa, en De Bruyne (1995), Butt(1996) y Spinelli (2003).

7 Del mismo modo la gramática de Matte Bon (1992) (escrita en español y que hemos clasificado en el tercer grupo: gramáticas de enfoque comunicativo, onomasiológico) hace numerosas referencias a diferencias y semejanzas del español con otras lenguas.

no de forma sistemática, sino puntual o anecdótica. Así por ejemplo, en la gramática de Fernández Cinto (1991) sólo se diferencia entre medios formales y vulgares con un signo diferente para cada uno, (asimismo recoge alguna forma que pensamos que debería considerar como formal y no lo hace). La gramática de Matte Bon incluye información sobre el contexto en que se emplean las formas comentadas: *en las relaciones más formales, en los registros más familiare*s, etc. Sin embargo, no se hace referencia al tipo de texto en que podría usarse cada medio, ni la frecuencia de uso de estos. El apartado de *Recursos para la comunicación* de la *Gramática* de González Hermoso et al. (1994) recoge solo *muestras de comunicación muy familiares* y se limita a marcar de modo diferente las expresiones de menor frecuencia o/y mayor competencia lingüística.

En lo que se refiere al *Repertorio de funciones comunicativas del español* (Gelabert et al. 1996) se limita a añadir las siguientes marcas: escrito; formal, informal y vulgar; restringido; enfático e irónico. En Rollán (1999) se hace referencia a funciones comunicativas solamente *en situaciones cotidianas*, además en cada función se incluyen pocos medio no especificándose la frecuencia con que puede aparecer cada uno de ellos, ni si se trata de medios adecuados en un registro formal o informal ni el tipo de texto en el que sería oportuno utilizarlos. La obra de Dante (2003) se limita a expresiones fijas y las marca solamente como formales o informales.

Del mismo modo, los recursos que contiene este último grupo de manuales normalmente son oraciones, no estructuras, medios gramaticales, o medios léxicos... Además en ellas no aparece destacado el medio en concreto que realiza la función. La gramática de Matte Bon incluye numerosos ejemplos, no obstante, en los ejemplos que ilustran las diferentes formas no está resaltado el medio tratado.

En algunas de ellas observamos que ciertas funciones comunicativas remiten a otras, así en por ejemplo en Fernández Cinto (1991) y en Matte Bon (1992).

Como hemos visto, ninguna de las gramáticas y repertorios analizados proporciona información sistemática y completa acerca del contexto, situación y frecuencia de uso de las formas gramaticales y léxicas contenidas.

La conclusión general que extraemos del análisis de todas estas gramáticas ( treinta de las gramáticas más utilizadas en la enseñanza de español como lengua extranjera) podemos afirmar que no existe una gramática o repertorio que con un enfoque onomasiológico ( en la que se pueda llegar desde el significado a la forma lingüística, desde la función a los recursos válidos para su realización) que permita al estudiante de español como lengua extranjera acceder desde lo que él desea expresar ( funciones comunicativas y también semantico-gramaticales) a los recursos lingüísticos, gramaticales, léxicos, o suprasegementales e incluso

extralingüísticos que le permiten hacerlo de un modo adecuado dependiendo del tipo de texto que desee producir, pudiendo elegir entre diferentes recursos y teniendo información precisa acerca de la frecuencia con que ese medio se emplea en ese tipo textual.

## 4. Hacia una gramática funcional de enfoque comunicativo y onomasiológico

Queremos hacer ver la necesidad de la elaboración de un gramática de enfoque comunicativo y onomasiológico dirigida a estudiantes de español para extranjeros en la cual partiendo de funciones comunicativas o semántico-gramaticales el estudiante de español pueda llegar a los diferentes medios lingüísticos para su expresión teniendo en cuenta los tipos textuales en que resulte adecuada y la frecuencia con que suelen aparecer en estos.

El modo que proponemos para elaborar esta gramática sería el siguiente: recopilar amplios corpora de diferentes tipos de textos y proceder a su análisis, buscando en ellos las funciones mencionadas y analizar los medios con que se realizan, tomar nota del número de veces que aparece cada medio, ofrecer, después, esta información al estudiante.

En este sentido en el marco del proyecto de investigación **Proyecto de Investigación (I+D Nº PB 98-1336)** ***Gramática funcional contrastiva (español-alemán) para traductores (enfoque onomasiológico***) nosotros realizamos el análisis de ciento cincuenta cartas en español, cincuenta pertenecientes al ámbito comercial, cincuenta al administrativo y cincuenta al jurídico, y los resultados de estos análisis se pueden observar en Mesa (2002) y (2003).

Algunas de las funciones que tendremos en cuenta son: *abreviar, aconsejar, adverstaividad, advertir, agradecer, amenazar, animar, añadir, argumentar, asegurar, autorizar, basarse en datos, cambiar de tema, cerrar el discurso, comparar, concretar*, etc. (en total consideramos unas 120 que pueden consultarse en los trabajos citados) Algunas funciones pueden remitir a otras con las que estén relacionadas, como sucede en algunas de las gramáticas analizadas [Fernández Cinto ( 1991) y en Matte Bon (1992)].

Se indicarían los diferentes medios especificando si se trata de una estructura, de un medio léxico, de un medio gramatical, etc. y se aporta un ejemplo de un texto real en el que se resalta el recurso que se encarga de realizar la función. En cuanto a la estructuración de la gramática aportamos el siguiente

ejemplo acerca de la función *expresión de la consecuencia* en correspondencia administrativa, comercial y jurídica:

**Correspondencia administrativa**

- Medios léxicos: verbos ***producir, conllevar, implicar, generar***, ***suponer*** (aparece 5 veces, en 13 de 50 textos analizados, en un 26% de los textos): *La subida de precios implica mejoras en la prestación del servicio.*

- Locución prepositiva ***en consecuencia*** (3, en 2 de 50, 4%): *He resuelto acceder a lo solicitado por no contravenir la normativa vigente y en consecuencia autorizar el trasvase que solicita.*

- Locución conjuntiva ***como consecuencia de*** (2, en 2 de 50, 4%): *Esta información puede resultarle de gran utilidad para la cumplimentación de la declaración anual de la Renta, en el supuesto de que esté obligado a efectuarla como consecuencia de la suma total de sus ingresos y demás causas concurrentes en su caso.*

- Locución conjuntiva ***por (lo) tanto*** (2, en 2 de 50, 4%): *Sería conveniente por tanto, que se buscar a otra fuente de financiación para este estudio.*

- Verbo ***hacer*** (2, en 2 de 50, 4%): *Soy consciente de que esto hace que se disponga de poco tiempo.*

- Medio léxico: adjetivo ***consiguiente*** (1 en 1 de 50, 2%): *Deseamos evitarle desplazamientos innecesarios a nuestras oficinas, con la carga consiguiente de incomodidad y pérdida de tiempo por su parte.*

- Locución conjuntiva ***de manera que*** (1 en 1 de 50, 2%): *De manera que me permito solicitarle también su integración en ella.*

- Locución conjuntiva ***con lo que*** (1 en 1 de 50, 2%): *Te bonifican con puntos con lo que puedes conseguir algunos regalos.*

- **Estructura compleja**: frase con verbo en imperativo + conjunción *y* + frase con verbo en futuro 1 en 1 de 50, 2%) : *Acuda ese día a la cita y ganaremos tiempo al tiempo.*

**Correspondencia comercial**

**-** Locución conjuntiva ***por lo que*** (5, en 5 de 50, 10%):

*No obstante por estar suscrito tiene un descuento del 25%, por lo que el importe a pagar es de 15.975 ptas.*

- Locución prepositiva ***en consecuencia*** (3, en 3 de 50, 6%):

*No serían suficientes para cubrir el importe de los géneros ni, en consecuencia, rentables para mis intereses.*

- Locución conjuntiva ***por (lo) tanto*** (3, en 3 de 50, 6%):

*En este momento no tenemos capacidad para manejar otros fondos editoriales, y, por tanto, no podemos ayudarle.*

- Medios léxicos: verbos ***permitir, deducir*** (2, en 2 de 50, 4%):

*A no ser que los precios para éstas cotizados puedan aceptar una mejora del 30 %, lo que permitiría ofertarlas como de calidad intermedia.*

- Conjunción ***pues*** (1 en 1 de 50, 2%): *Tenemos, pues, especial interés en averiguar si las perspectivas inmediatas son buenas.*

- Locución conjuntiva ***en definitiva*** (1 en 1 de 50, 2%): *Esta cita le permitirá continuar manteniendo contactos con sus proveedores habituales, conocer nuevas empresas y, en definitiva, seleccionar el mejor producto para la próxima campaña de Navidad y Reyes.*

**Correspondencia jurídica**

**-** Locución conjuntiva ***como consecuencia de*** (4, en 4 de 50, 8%):

*Me encomienda el ejercicio de las acciones legales procedentes contra Vds. como consecuencia del impago de las cantidades que adeudan al mismo.*

- Locución conjuntiva ***por consiguiente*** (3, en 3 de 50, 6%):

*Por consiguiente, espero que ingrese Ud. en la caja de la comunidad de propietarios el importe total adeudado.*

- **Gerundio** (3, en 2 de 50, 4%): *Si no comparece y no alega causa, se le podrá tener por conforme con los hechos aducidos en la demanda, dictando seguidamente la sentencia que proceda.*

- Locución prepositiva ***en consecuencia*** (2, en 2 de 50,4%):

*Dictando en consecuencia sentencia conforme a las mismas.*

- Locución conjuntiva ***por tanto*** (2, en 2 de 50, 4%):

*Por tanto sigue de baja por enfermedad.*

- Medio léxico: adjetivo ***consiguiente***/s (2, en 2 de 50, 4%):

*En caso contrario, se procederá por parte de la Comunidad a la reclamación judicial**,** con el consiguiente perjuicio que para usted comportaría dicha vía.*

- Medios léxicos: Verbos ***ocasionar***, ***suponer*** (2, en 2 de 50, 4%):

*No compareció a la celebración de la boda ocasionando con ello graves daños y perjuicios.*

- Locución conjuntiva ***así que*** (1, en 1 de 50, 2%):

*Así que le entregué el papel para que se convenciera.*

- Adverbio ***consecuentemente*** (1, en 1 de 50, 2%):

*Consecuentemente a lo anterior, nos dirigimos a la requerida para que se avenga a transmitir al requirente la mitad del inmueble adquirido en la citada escritura.*

Como hemos visto en los tres tipos diferentes de correspondencia analizada se utilizan con mayor o menor frecuencia unos y otros medios. Por otra parte, el modo de estructurar la gramática sería el que hemos visto.

Esta gramática se dirige al estudiante de español como lengua extranjera con algunos conocimientos de la lengua española. Del mismo modo, puede ser utilizada por profesores, y por nativos a estos últimos les puede servir para aumentar la variabilidad de su expresión, de forma análoga a la que les sirve un diccionario de sinónimos en el campo del léxico, y a su vez pueden informarse en ellas acerca del grado de adecuación de un medio determinado en un contexto o tipo de texto concreto.

Debido a que se dirige principalmente a estudiantes de español como lengua extranjera procuramos emplear una terminología accesible que permita que pueda ser usada por ellos con facilidad.

## 5.Conclusión

En este trabajo hemos comprobado la inexistencia de una gramática o repertorio de funciones comunicativas y semántico-gramaticales que desde un enfoque onomasiológico permita al estudiante de español como lengua extranjera acceder desde la idea que desea expresar, teniendo en cuenta el tipo textual que desea elaborar[8], a los medios lingüísticos con información precisa acerca de la frecuencia de uso de estos medios en tipos de textos concretos.

Precisamente este tipo de gramática es el que proponemos. Con una gramática así el estudiante podría acceder a los medios lingüísticos y comprobar qué pretende el emisor conseguir o qué quiere decir exactamente cuando emplea ese medio concreto.

[8] hay formas propias de un tipo textual concreto o que abundan más en este. Sin embargo, la mayoría de gramáticas existentes se limitan a incluir formas pertenecientes a un español estándar. Cuando el hablante no nativo se enfrenta a tipos textuales concretos en la vida real ( si es estudiante, textos académicos que pueden ser humanísticos, científicos, etc., o si trabaja, textos del ámbito laboral al que se dedique) se encuentra con que no existe un manual en el que pueda hallar información acerca de qué formas lingüísticas es adecuado emplear en esos textos concretos, no siéndoles suficiente ya la información sobre ese español estándar que han encontrado en los métodos de enseñanza de español como lengua extranjera y que como hemos visto es el que se recoge en las gramáticas existentes.

## BIBLIOGRAFÍA


Mesa Arroyo, Mª del Pilar (2002): "Funciones comunicativas y semántico-gramaticales en correspondencia administrativa, comercial y jurídica en español", en Luque Durán, Juan de Dios/ Pamies Bertrán, Antonio/ Manjón Pozas, Francisco (eds.): *Nuevas tendencias en la investigación lingüística, Actas del Congreso Internacional sobre nuevas tendencias de la Lingüística*, Granada: Granada Lingvistica, 459- 473.

(2004): "Funciones comunicativas y medios lingüísticos en correspondencia" en Faber, Pamela/ Jiménez, Catalina/ Wotjak, Gerd (eds.) *Léxico especializado y comunicación interlingüística*, Granada: Granada Lingvistica.

"Reseña del *Repertorio de funciones comunicativas de español*", *REALE*, 2, 1994, pp. 143-146.

Gramáticas analizadas

Benítez, Pedro/ María José Gelabert (1995): *Breve gramática. Español lengua extranjera,* Barcelona, Difusión.

Bueso, Isabel y Ruth Vázquez (2000): *Gramática básica del español con ejercicios*, Madrid, Edinumen.

Butt, John (1996): *Spanish grammar,* Oxford, Oxford University Press. 2000.

Castro, Francisca (1996): *Uso de la gramática española: nivel elemental,* Madrid, Edelsa.

(1997): *Uso de la gramática española: nivel intermedio,* Madrid, Edelsa. (5ª reimpresión 2000).

(1997): *Uso de la gramática española. Gramática y ejercicios de sistematización para estudiantes de ELE de nivel avanzado,* Madrid, Edelsa.

(2004): *Aprende gramática y vocabulario 1*, Madrid, SGEL.

Coronado González, Mª Luisa/ Javier García González/ Alejandro R. Zarzalejos Alonso (1996): *Materia prima. Gramática y ejercicios de nivel medio y superior*, Madrid, SGEL.

Dante, Ana (2003): *¡Es pan comido! Expresiones clasificadas en funciones comunicativas*, Madrid, Edinumen.

De Bruyne, Jacques (1995): *A comprehensive Spanish grammar*, Oxford, Blackwell.

De la Rosa, Luis (1999) (3ª ed.): *Curso de lengua española. Gramática (Teoría, norma y práctica)*, Comares.

Dozier, Eleanor y Zulma Iguina (1999): *Manual de gramática. Grammar reference for students of spanish,* Boston, Heinle & Heinle Publishers.

Fernández Cinto, Jesús (2001): *Actos de habla de la lengua española. Repertorio.* Madrid, Edelsa. (1ª ed. 1991, 2001 5ª reimpresión)

Gelabert, Mª. J. / E. Martinell/ M. Herrera/ F. Martinell (1996): *Repertorio de funciones comunicativas del español*. Madrid, SGEL.

Gómez Tórrego, Leonardo (2002) ( 8ª ed. corregida y aumentada) (1ª ed. 1997): *Gramática didáctica del español*, Madrid, SM.

González Hermoso, Alfredo/ J.R. Cuento/ M. Sánchez Alfaro (1994): *Gramática de español lengua extranjera. curso práctico: normas, recursos para la comunicación,* Madrid, Edelsa. ( 2000 7ª reimpresión de la 3ª ed, 1995).

Leathes, Richard (1996): *Basic spanish grammar*, London, John Murray.

Matte Bon, Francisco (1992): *Gramática comunicativa del español,* Madrid, Edelsa. (1995 nueva edición revisada).

Medina Montero, Carlos G. (1997): *Como lo oyes. Curso superior de español para extranjeros, Granada*

(1998): *Sin duda. Curso intermedio de español para extranjeros*, Granada.

( 2003): *Desde el principio. Usos del español: teoría y práctica comunicativa. Nivel elemental,* Madrid, SGEL.

Miñano López, Julia (1999): *Y, ahora, la gramática. Nivel principiante*, Barcelona, edicions Universitat de Barcelona.

Moreno, Concha (2001): *Temas de gramática. Nivel superior*, Madrid, SGEL (2ª ed 2003)

Quesada Marco, Sebastián (1985): *Resumen práctico de gramática española*, Madrid, SGEL ( 11ª ed 1998)

Rollán, Marisol y María Ruíz de Gauna (1999): *Comunicando, comunicando. Funciones comunicativas en situaciones cotidianas*, Madrid, Edinumen.

Sánchez, Aquilino/ Ernesto Martín / J.A. Matilla (1980): *Gramática práctica de español para extranjeros*, Madrid, SGEL. 1985 (5ª ed.)

Sánchez Lobato, Jesús y Nieves García Fernández (1996): *Español 2000. Gramática*, Madrid, SGEL.

Sarmiento, Ramón/ Aquilino Sánchez (1989): *Gramática básica del español. Norma y uso*, Madrid, SGEL. 1990 (2ª ed.)

Sarmiento, Ramón (1999): *Gramática progresiva de español para extranjeros*, Madrid, SGEL.

Spinelli, Emily (2003) (5ª ed.): *English grammar for students of Spanish,* London, Arnold.

redELE revista electrónica de didáctica / español lengua extranjera NÚMERO 12

# Actualización de los recursos del docente de ELE en Internet*

ANTONI NOMDEDEU RULL
Università degli Studi di Napoli "l'Orientale"
anomdedeurull@yahoo.es

Doctor en Lingüística aplicada por la Universidad Autónoma de Barcelona. Máster en Lingüística Aplicada y Máster en Sistemas Informáticos. Profesor de *Lengua española* en la Universidad de Nápoles "l'Orientale", de *Lexicografía española* en la Universidad Suor Orsola Benincasa de Nápoles y de *El léxico en la clase de ELE* en la Universidad Rovira i Virgili de Tarragona. Ha publicado trabajos sobre lexicografía y lenguajes de especialidad. Forma parte del Grupo Consolidado de la Generalitat de Catalunya (2005SGR 00823) NEOLCYT, Grupo de investigación en lengua de la ciencia y de la técnica (siglos XVIII-XIX) de la Universidad Autónoma de Barcelona.

**Resumen**: Este estudio muestra una selección de enlaces en Internet que tienen que ver con la actualización de los recursos disponibles en red que pueden ser de utilidad para el docente de ELE, pensado tanto para el que ha entrado recientemente a este ámbito como para el que necesita una actualización de los recursos de que ya dispone. Una buena selección de materiales y su actualización constante facilitarán la tarea didáctica, además de que permitirá contar con un abundante material complementario al tradicional.

**Palabras clave:** ELE, Internet, recursos

## 1. INTRODUCCIÓN

Muchas de las publicaciones actuales sobre la enseñanza de español como lengua extranjera (ELE) se centran en la figura del estudiante, quien puede controlar su propio proceso de aprendizaje de acuerdo con sus necesidades e intereses en un entorno que propicia las oportunidades de la comunicación interactiva. Actualmente, en la enseñanza de ELE predominan los enfoques y los

* Este estudio se inserta en el marco del proyecto de investigación *Diccionario histórico del español moderno de la ciencia y de la técnica (fase de desarrollo)*, desarrollado por el grupo NEOLCYT (http://seneca.uab.es/neolcyt), Grupo Consolidado de la Generalitat de Catalunya (2005SGR 00823) y financiado por el Ministerio de Educación y Ciencia (HUM2007-60012). Asimismo, esta investigación surge a partir de la recopilación de materiales realizada para la asignatura *La enseñanza del léxico en el aula de ELE* perteneciente al *Máster Virtual en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera* organizado por la Universitat Rovira i Virgili (cursos académicos 2006-07 y 2007-08).

métodos comunicativos, los cuales dan protagonismo al estudiante y al desarrollo del autoaprendizaje por medio de tareas comunicativas interactivas. De acuerdo con Sitman (1998), el enfoque comunicativo se caracteriza porque el estudiante, impulsado por la necesidad de comunicarse en la lengua meta, desarrolla diversas estrategias de aprendizaje que le permiten adquirir los conocimientos y desarrollar las cuatro destrezas que, a su vez, hacen posible la comunicación en la lengua meta. Sin embargo, no debe olvidarse que es el profesor quien ejerce de filtro de los materiales y de los conocimientos que llegan al alumno y que tiene que contar necesariamente con una formación completa[1], basada, entre otras variables, en:

- La posesión de fundamentos teóricos sobre las diferentes teorías lingüísticas cuyas tesis han incidido mayormente a la enseñanza de ELE.
- La posesión de fundamentos prácticos en la aplicación de las distintas orientaciones metodológicas y en el manejo de materiales didácticos.
- La capacidad para adaptar los conocimientos teóricos y prácticos al contexto docente.

Por lo tanto, y aunque parezca una perogrullada, es necesario que el docente adquiera un bagaje teórico-práctico de su disciplina, pues al fin y al cabo lo transmitirá al alumno, casi siempre de manera implícita, a la vez que mejorará la eficacia de su propio trabajo y provocará que sus alumnos reciban con más eficacia los conocimientos transmitidos.

Teóricos como Girard (1972: 23-24) han propuesto que el profesor de lengua tenga presente que su objetivo principal es el de enseñar a interactuar lingüísticamente y debe basarse en todas las teorías gramaticales que le sean útiles. Pero, en este punto, conviene tener presente que el profesor, para que pueda efectivamente desarrollar esta tarea ecléctica, debe conocer a fondo las teorías lingüísticas y tiene que ser capaz de combinarlas en un marco general sin la necesidad de enseñarlas (Cuenca, 1992: 13); esto es, el profesor no tiene que explicar los conocimientos teóricos, sino aplicarlos, pues está demostrado que el aprendizaje memorístico de reglas gramaticales no garantiza el dominio de una lengua, sobre todo a los niños que aprenden una lengua sin la necesidad de que un profesor le explique conceptos gramaticales varios, no en cambio con los adultos, a quienes el uso de algunos conceptos metalingüísticos puede ayudar a que el proceso de aprendizaje se acelere. En este sentido, “la finalidad de la clase de lengua es potenciar la competencia lingüística de los alumnos y no hacer de éstos unos especialistas en gramática” (Tusón, 1980: 27). Hoy en día se acepta la idea de que la lengua (instrumento de comunicación) es un sistema de signos

[1] Nos hemos encontrado con casos en los algún docente desinformado ha explicado a los alumnos, por increíble que parezca, que las palabras escritas en letra mayúscula en español no llevan tilde.

complejo que se combinan mediante reglas gramaticales, pragmáticas y culturales. Esta aceptación supone que deban conocerse profundamente si lo que se pretende es garantizar la competencia comunicativa de nuestros alumnos, es decir, competencia lingüística, discursiva, sociocultural y estratégica (Santos, 1999: 84).

Es en este contexto en el que se ubica este estudio, dedicado a proporcionar una selección de enlaces en Internet que pueden ser de utilidad para el docente de ELE, pensado tanto para el que ha entrado recientemente a este ámbito como para el que necesita una actualización de los materiales de que ya dispone. Una buena selección de materiales y su actualización constante facilitarán la tarea didáctica. Dado que los materiales para que el docente actualice sus conocimientos son ingentes, en este trabajo se han tenido que clasificar a partir de un proceso de selección necesariamente selectivo por cuestiones de calidad y de espacio. Esto no significa que no existan otros materiales de utilidad, sino que los que se listan son representativos de lo que podemos obtener de Internet para la enseñanza de ELE. Se han establecido cuatro grupos: materiales tecnológicos para el docente (que incluyen portales para profesores de español, blogs, foros de discusión y chats y listas de distribución), asociaciones de profesores, publicaciones (sean revistas en Internet especializadas en la enseñanza de ELE, sean trabajos de investigación) y editoriales.

## 2. MATERIALES TECNOLÓGICOS PARA EL DOCENTE

En la actualidad existe la opinión generalizada de que la aplicación de los recursos tecnológicos en el aula de ELE es muy importante:

> "Durante años, los profesores de ELE nos hemos dedicado a recortar fotografías, anuncios, textos y titulares de revistas y periódicos o hemos fotocopiado ese cuento, este artículo o aquel poema para crear actividades para nuestras clases.
> O bien hemos grabado cintas y cintas con entrevistas, reportajes, películas, anuncios de publicidad y cortos para proyectarlos en el aula y trabajar las diferentes destrezas.
> E, incluso, hemos estado en los bares, en las discotecas o en casa escuchando música y, en seguida, hemos caído en la cuenta de que utiliza los imperativos o los presentes o los pronombres y la hemos usado en la clase con esos fines.
> Pues bien, ahora ha llegado el momento de economizar los recursos porque muchos de ellos los tenemos en la red, al alcance de un clic y de algunos minutos de navegación, otros tantos de preparación y, claro, la lógica e inseparable creatividad e imaginación puestas al servicio de las necesidades de los alumnos. (Rodríguez Martín, 2004)"

En este sentido, es necesario que el profesor mejore su formación técnica-informática, de modo que pueda integrarse con más facilidad en un equipo multidisciplinar que realice materiales de calidad (Soria, 2002: 422). Ahora bien, conviene no confundir el empleo de las nuevas tecnologías aplicadas a la enseñanza

de ELE con la calidad de los materiales mismos. En otras palabras, muchos de los materiales que se hallan en Internet son de dudosa calidad, pues no existen filtros que la regulen, al menos en los sitios independientes de cualquier organización docente más o menos organizada, pues no aprovechan los recursos tecnológicos que la red ofrece. Así, se parte de la base de que los materiales que el docente de ELE pueda hallar en Internet tienen la posibilidad de contribuir a ampliar sus recursos de cara al desarrollo cada vez más eficaz de su actividad diaria, pero también se parte de la base de que todo ello no tiene por qué contribuir necesariamente de manera positiva en su formación instrumental. Conviene, por lo tanto, subrayar el hecho de que Internet no es la panacea universal del mundo de ELE y que hay que saber seleccionar la información a partir de una revisión atenta y lo más exhaustiva posible de los materiales disponibles en la red.

En la actualidad, es unánime la opinión entre la comunidad docente de ELE de que Internet es un marco de docencia y de aprendizaje que ofrece enormes posibilidades. Se percibe con claridad que Internet "ha revolucionado la sociedad, la forma de acceder a la información, la manera de concebirla (de manera hipertextual y multimedia)" (Higueras, 2004: 1064), pues supone nuevos modos de aprender y nuevos modos de enseñar (Cruz Piñol, 2002: 25-96). Nos ofrece recursos de cara al aprendizaje de segundas lenguas que tenemos que aprovechar (Rodríguez Martín, 2004): el hipertexto, la multimedia (audio, video, imagen, texto), los recursos comunicativos o canales de comunicación (correo electrónico, chats, foros, *Pen-pals*, *MOOs*, programas de comunicación en directo) y los materiales de información (sitios web, descargas). Internet pone al servicio de los participantes en los procesos de aprendizaje y docencia todos los medios de comunicación posibles, en dos sentidos (Cruz Piñol, 2004: 312): por un lado, en el sentido de "medios de comunicación de masas", es decir, radio, prensa y televisión; por el otro, en el sentido de los "medios de comunicación propiamente electrónicos", los cuales mantienen mucha relación con sus respectivos tradicionales (correo postal, fax, teléfono, telégrafo o tablones de anuncios). Ahora bien, como recuerda Cruz Piñol (2004: 311),

> "puesto que se ha demostrado que todo lo que favorezca la comunicación favorece el aprendizaje lingüístico, sería de esperar que en las Webs cuya finalidad es la enseñanza de una lengua estuvieran presentes todos los sistemas para la comunicación entre personas. Sin embargo, (...) no siempre se aprovechan todos los recursos comunicativos y de los hipermedios, por lo menos en las Webs para la enseñanza del español como lengua extranjera".[2]

Dada la maraña desorganizada que es Internet, y que depende de las personas organizar los recursos que contiene por grupos, el número considerable

[2] Para una reflexión sobre si todo lo que hallamos en Internet es útil, véase Cruz *et al*. (1999).

de sitios web útiles para el profesor de ELE está aumentando exponencialmente. Para comenzar a *clasificar* y *planificar* lo que exactamente exigimos a Internet, es muy útil partir de las clasificaciones de sitios web ya establecidas por otros especialistas de este ámbito[3]. Asimismo, conviene tener presentes las numerosas investigaciones que analizan las *ventajas* y los *inconvenientes* del uso educativo de Internet y del uso de Internet en la clase de ELE[4].

Por otra parte, si el docente no halla materiales adecuados a sus propósitos, puede elaborar materiales interactivos, pues ya no es una tarea propia de los informáticos, o ya no debería serlo[5]. En este sentido, se pueden seguir los consejos de los asistentes de páginas web, como por ejemplo *Tripod* (http://www.tripod.lycos.es/)[6]. Lo mismo sucede con la elaboración de material interactivo a partir de páginas con recopilaciones de software gratuito que se puede emplear para crearlo, de entre los cuales *Hotpotatoes* (http://hotpot.uvic.ca/)[7] o *CLIC* (http://clic.xtec.net/es/index.htm)[8] son recomendables. Con todo, y siguiendo las indicaciones de Arrarte y Sánchez (2001: 77), es preciso un equipo multidisciplinar (especialistas en edición de material didáctico y en edición electrónica, correctores, diseñadores gráficos, ilustradores, equipos técnicos de producción de audio y vídeo, programadores y, por supuesto, personas encargadas de gestionar a un grupo tan heterogéneo de profesionales) para la elaboración de material didáctico de calidad para Internet. De este modo, el profesor de ELE no tiene que convertirse en un informático, pero tiene que ser competente en Internet[9].

---

[3] Destacan, entre otros, los estudios de Casanova (1998), González Hermoso (1999), Bermejo e Higueras (2000), Arrarte y Sánchez (2001), Cruz Piñol (2001a, 2001b) o Llisterri (2001).

[4] Entre otros, Picó (1997), Marquès (1999), Llisterri (1999), Fernández Pinto (2000), Juan Lázaro y Fernández Pinto (2000), Warschauer y Kern (2000), Arrarte y Sánchez (2001), Juan Lázaro (2001) o Rodríguez Martín (2004).

[5] Véase el breve estudio de Olvera Jiménez (2004).

[6] Véanse las indicaciones de Le Roy (2000). Si se tiene un temor excesivo, existen sitios web que explican cómo hacerlo, como *Netaurus* (http://usuarios.lycos.es/gurb/netaurus.htm), el portal de Internet para profesores y estudiantes de español gestionado por R. Mellado Jurado.

[7] En el siguiente enlace (http://www.deciencias.net/webquest/indexhp.htm) se hallan todas las informaciones referentes a este programa orientado a la educación muy útil para el profesorado. Es un programa que permite crear diferentes tipos de ejercicios interactivos de autoevaluación para su publicación en la Web, los cuales son creados con un lenguaje de JavaScript que permite la interactividad en las actividades generadas. En http://roble.cnice.mecd.es/~hotp0019/actividades_finales/finales.html se van publicando las actividades finales de los participantes en las diferentes ediciones de este curso.

[8] *Clic* es un software de libre distribución que permite crear diversos tipos de actividades educativas multimedia. Esta web pretende ser un espacio de cooperación y solidaridad entre educadores y escuelas mediante el intercambio de los materiales producidos con el programa. Es una web en continua actualización y los contenidos de los programas están distribuidos por áreas y niveles.

[9] Tal y como han afirmado estudiosos como Hita (2001) o Higueras (2002), los cambios referentes en la figura del profesor, la forma de llevar a cabo las tareas y la evaluación de los materiales cada vez más objetiva son rasgos que nos permiten ser optimistas sobre la

A partir de la consideración de estas reflexiones y de las búsquedas realizadas en Internet, he clasificado los materiales tecnológicos más relevantes de que dispone el profesor de ELE en los grupos siguientes: portales de ELE, blogs, foros de discusión y chats, y, finalmente, listas de distribución.

## 2.1. Portales para profesores de ELE

Un portal de Internet es un sitio web cuyo objetivo es ofrecer al usuario, de forma fácil e integrada, el acceso a varios recursos y servicios, entre los que suelen encontrarse buscadores, foros, documentos, aplicaciones, compra electrónica, etc. Más técnicamente, *portal* es un término sinónimo de *puente* usado para referirse a un sitio web que sirve como sitio web principal de partida para las personas que se conectan a Internet. Son sitios que los usuarios tienden a visitar como *sitios ancla*. La idea es emplear estos portales para localizar la información y los sitios que nos interesan y de ahí comenzar nuestra actividad en Internet. Un sitio web[10], que es un conjunto de documentos situados en una red informática comunes a un dominio de Internet a los que se accede mediante enlaces de hipertexto, no alcanza el rango de portal sólo por tratarse de un sitio robusto o por contener información relevante. Un portal es una plataforma de despegue para la navegación en la Web. En definitiva, está dirigido principalmente a resolver necesidades específicas de un grupo de personas o de acceso a la información. Es el punto de partida de un usuario que quiere entrar y realizar búsquedas en la web.

Los portales de Internet más importantes dedicados específicamente a ELE son:

1) *Aula de lengua* (http://cvc.cervantes.es/aula/): del *Centro Virtual Cervantes*, del *Instituto Cervantes*[11], en donde se facilitan numerosas actividades organizadas en cinco secciones:

    a) *Historias de debajo de la luna* (http://cvc.cervantes.es/aula/luna/): proyecto que nace con la intención de atender la diversidad cultural de los alumnos que aprenden Español, reflexionando sobre la comunicación y la comprensión entre las culturas. Todos los textos incluidos contienen notas aclaratorias sobre el léxico o los contenidos socioculturales que

---

posibilidad de enseñar la lengua en Internet mediante el método comunicativo, pues estos cambios son perfectamente coherentes con los presupuestos teóricos de dicho enfoque: el aprendizaje *constructivo* y significativo y el aprendizaje *cooperativo* (Juan Lázaro, 2004: 1088-1092).

[10] Más concretamente, se trata de un conjunto coherente y unificado de páginas y objetos intercomunicados, almacenados en uno o varios servidores. Por ejemplo, el buscador *Yahoo!* está compuesto de ocho servidores. También es posible que un solo servidor atienda simultáneamente varios sitios, como sucede en los servidores de los proveedores de *Web hosting*.

[11] Para un análisis detallado de los contenidos de este sitio web, véase Hernández (2003).

pueden plantear alguna dificultad, posibilitando de este modo una lectura más autónoma a los alumnos.

b) *Lecturas paso a paso* (http://cvc.cervantes.es/aula/lecturas/): constituye una divertida selección de lecturas de Español para los alumnos extranjeros. Periódicamente, se incluyen nuevos textos, distribuidos en los tres niveles clásicos, y en cada uno de ellos existen cinco grados distintos de dificultad con los que se puede trabajar la comprensión lectora.

c) *Didactiteca* (http://cvc.cervantes.es/aula/didactiteca/): contiene más de 800 actividades, tanto de contenidos lingüísticos como socioculturales, dedicadas a la enseñanza de ELE de *DidactiRed* (http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/), sección del Centro Virtual Cervantes que diariamente ofrece distintos ejercicios para practicar con los alumnos. Cada actividad consta de una ficha que facilita las informaciones más relevantes sobre la misma (tipo de contenido trabajado, nivel que deben tener los estudiantes, destreza que predomina en el ejercicio, destinatarios, organización de la dinámica en su realización, tiempo de preparación, materiales necesarios, duración de la actividad).

d) *Pasatiempos de Rayuela* (http://cvc.cervantes.es/aula/pasatiempos/): constituye una variada colección de actividades interactivas y lúdicas para la clase de ELE. Los numerosos juegos y pasatiempos planteados que se incluyen pueden seleccionarse a partir del contenido didáctico trabajado, ya sea funcional, gramatical, léxico o sociocultural –distribuidos en cuatro niveles (inicial, intermedio, avanzado y superior)–, o teniendo en cuenta el tipo de actividad, estructurándolos de nuevo en los cuatro niveles, organizados en este caso por adivinanzas, crucigramas, rompecabezas, sopas de letras, ahorcados, etc.

e) *Otros materiales didácticos* (http://cvc.cervantes.es/aula/matdid/): representa una pequeña colección de ejercicios interactivos que contiene actividades como Los alimentos, La familia, Los colores, Que aproveche, etc.

2) *Comunicativo.net* (http://www.ihmadrid.es/comunicativo/): portal de *International House*, Madrid. Es un portal que recopila recursos gratuitos para los profesores de ELE y ofrece muchas actividades, estructuradas por medio de los tres niveles dificultad o de los contenidos trabajados (Gramática, Vocabulario, Funciones, Destrezas, Pronunciación, Ortografía y

Juegos y Actividades de repaso). Todos sus materiales tienen como objetivo lograr situaciones de comunicación.

3) *Elídele* (http://www.eldigoras.com/eldyele/02destacadas.htm): es un portal que contiene, entre otros recursos, actividades, asociaciones, editoriales, ejercicios en línea, información sobre formación y empleo, materiales de apoyo (canciones, fonética, lectura, etc.), revistas especializadas, etc.

4) *Elenet* (http://www.elenet.org/): aporta su útil *Buscador de Actividades* (http://www.elenet.org/buscador/), que permite localizar en Internet todos los ejercicios de español para extranjeros publicados en cualquier web de la Red, pudiendo seleccionar los que más nos interesen dependiendo de los contenidos trabajados, los niveles de dificultad, etc. En su sección *Aulanet* (http://www.elenet.org/aulanet/default1.asp), recoge más de cincuenta actividades enviadas a este portal, con su correspondiente ficha de cada una de ellas, en la que se nos describe el apartado (contenido), subapartado (tema), nivel de dificultad, destreza que predomina, tipo de destinatarios, tipo de organización de la dinámica para su realización, tiempo de preparación, material necesario, duración de la actividad, página de Internet recomendada, así como la pertinente descripción del ejercicio. En la sección *Espacio Multimedia* (http://www.elenet.org/multimedia/), ofrece actividades en línea (ejercicios interactivos en los que se trabajan aspectos como "Las fórmulas de presentación", "Las nacionalidades en Español", "El léxico referido a las partes de la casa", o "La tradición del día de San Valentín") y lecturas graduadas. En la sección *Canciones* (http://www.elenet.org/canciones/), propone varias de conocidas y actuales en español, con su correspondiente explotación didáctica, así como numerosas letras de canciones referidas a distintas ciudades españolas.

5) *Netaurus* (http://usuarios.lycos.es/gurb/activideas.htm): portal para profesores y estudiantes de ELE que ofrece numerosas actividades para llevar a la práctica en sus secciones *Materiales* (http://usuarios.lycos.es/gurb/materiales.htm) y *Materiales invitados* (http://usuarios.lycos.es/gurb/invitados.htm). Del resto de secciones que se ofrecen, destaca su sección *Activideas* (http://usuarios.lycos.es/gurb/activideas.htm), que recoge múltiples propuestas didácticas para la clase de ELE, al tiempo que presenta un espacio al que podemos enviar nuestros ejercicios.

6) *Proele* (http://www.proele.com/): portal para profesores de ELE realizado desde Alemania. Está divido en una sección dedicada a los profesores y otra

a los alumnos. Por lo que respecta a los profesores, el objeto de estudio en este apartado, muestra una *Agenda de actividades de ELE para el 2007* (http://www.proele.com/profesor/agenda/index.html), un apartado dedicado a la *Formación de Profesores* (http://www.proele.com/profesor/formacion/index.php) (dividido en Las destrezas, Enseñar gramática, Nuevas tecnologías, Otros cursos e Inscripción y contacto), un espacio interactivo tridimensional titulado *Proele Virtual* (http://www.proele.com/profesor/proelevirtual/index.php), una sección de *Recursos* (http://www.proele.com/profesor/recursos/index.php) (dividida en Actividades para la clase y en WebQuest), un apartado reservado a *Proyectos* (http://www.proele.com/profesor/proyectos/index.php) de investigación relacionados con el ámbito de ELE (Diccionario cultural hispánico y Manual ELE), una sección de *Enlaces* (http://www.proele.com/profesor/enlaces/index.html) poco explotado y, finalmente, un apartado de *Direcciones ELE* (http://www.proele.com/profesor/direccionesele/index.html) en Alemania.

7) *RedELE* (http://www.mec.es/redele/index.shtml) es un servicio público del Ministerio de Educación y Ciencia de España destinado a los profesionales de ELE de todo el mundo con el objetivo de proporcionar información específica sobre la didáctica de esta disciplina y contribuir a la formación del profesorado.

8) *Todoele* (http://www.todoele.net/) es un portal que cuenta con foros, materiales didácticos, actividades, cuestiones teóricas, un apartado dedicado a la relación entre tecnología y ELE, editoriales, revistas, librerías, asociaciones, blogs, etc.

Finalmente, se encuentran dos sitios web que no pueden considerarse portales, pero que cumplen con algunas de sus características. Se trata, por un lado, del sitio perteneciente a la Red del Ministerio de Educación de España en el exterior dependiente de la *Subdirección General de Cooperación Internacional* (http://www.mec.es/educa/jsp/plantilla.jsp?id=31&area=internacional). En este pseudoportal, son muy interesantes, como indica Ibáñez (2004), los materiales proporcionados en el sitio web de la *Consejería de Educación de la Embajada de España* que se han elaborado en distintos países, de los que destacamos los siguientes:

1) La *Consejería de Educación en Estados Unidos y Canadá* (http://www.mec.es/sgci/usa/es/home/index.shtml) ofrece el acceso a su

revista *Materiales* (http://www.mec.es/exterior/usa/es/publicaciones/materiales/portada.shtml), publicación que recoge casi un centenar de actividades estructuradas de acuerdo con los niveles inicial, intermedio o avanzado.

2) La *Consejería de Educación en Reino Unido e Irlanda* (http://www.mec.es/sgci/uk/es/home/index.shtml) facilita muchas actividades lingüísticas y socioculturales, extraídas de sus propias publicaciones y libros de texto, en su sección *Nuevos materiales para A level* (http://www.mec.es/exterior/uk/es/consej/es/publicaciones/resources.shtml); asimismo, en su revista *Tecla: Textos para estudiantes y profesores de Español* (http://www.mec.es/exterior/uk/es/tecla/pruebatecla.shtml) propone numerosas actividades con sus tres niveles de dificultad basadas en la destreza de la comprensión escrita, y divididas en archivos de los últimos diez años.

Por el otro, está especialmente documentado el sitio gestionado por Mar Cruz Piñol titulado *Recursos gratuitos útiles para la enseñanza/aprendizaje de ELE* (http://www.aselered.org/paginas/enlaces.htm#mozTocId676904), en donde se hallan enlaces a foros de debate, chats, páginas sobre la lengua española, páginas dedicadas específicamente al aprendizaje y a la enseñanza de ELE, páginas para la formación continua del profesor de ELE, etc.

## 2.2 Blogs[12]

Una de las nuevas tecnologías que se ha desplegado en Internet en los últimos tiempos se denomina *blog*. Un blog se conoce también como weblog o *cuaderno de bitácora*[13] (listado de sucesos) y es un sitio web periódicamente actualizado que recopila cronológicamente textos o artículos de uno o varios autores, apareciendo primero el más reciente, donde el autor conserva siempre la libertad de dejar publicado lo que considera pertinente. Habitualmente, en cada artículo, los lectores pueden escribir sus comentarios y el autor darles respuesta, de forma que es posible establecer un diálogo. La temática de cada *weblog* puede ser

[12] En la dirección http://blogsybitacoras.blogspot.com/2005/12/6-bitcoras-6.html se explica cómo crear un blog, cuál es su utilidad, cuáles son sus características, etc.

[13] En la marina mercante se conoce con este nombre al libro en el que los pilotos, en sus respectivas guardias, anotan las variables de importancia que ocurran durante la navegación como: el estado de la atmósfera, los vientos que reinan, los rumbos que se hacen, la fuerza de las máquinas con que se navega o aparejo largo en los de vela, la velocidad del buque y las distancias navegadas, observaciones astronómicas para la determinación de la situación del buque.

de tipo personal, periodístico, empresarial o corporativo, tecnológico, educativo (*edublogs*), etc.

Aunque advertimos que la blogosfera se halla en una estadio de desarrollo todavía inicial, lo cual se percibe en las interrelaciones muchas veces inexistentes, en la complejidad o en la calidad y contraste de la información, a continuación se listan algunos de los muchos blogs para el profesor de ELE que son activos y en los que se actualizan periódicamente sus contenidos:

- *ASPE* (http://aspegr.blogspot.com/), Asociación de profesores de español e hispanistas en Grecia.
- *Aula de Profesores ELE* (http://auladeprofesoresele.blogspot.com/): se presenta como un espacio para charlar sobre la formación de profesores de ELE desde la perspectiva del profesor (del profesor formador y del profesor en formación continua).
- *Aula-ELE* (http://aula-ele.blogspot.com/): se presenta como una Red de Blogs, un espacio de trabajo cooperativo dentro de las clases de ELE del convenio entre la Universidad de León (España) y el *College of The Holy Cross* (EE.UU.). Contiene blogs clasificados en las secciones de cultura, ecología, actualidad, cine, literatura, sociedad y un diario.
- *Español como Lengua Extranjera* (http://angelamozollorente.blogspot.com/), de Ángela Mozo Llorente: Blog dedicado al intercambio de opiniones y recursos para la enseñanza de ELE.
- *Formación de profesores de ELE* (http://segundaslenguas.blogspot.com/): blog de Yolanda Morató.
- *Léxico en ELE* (http://equintana.wordpress.com/): blog mantenido por Emilio Quintana.
- *ELE Punto EÑE / BITÁCORAS* (http://elepunto.blogspot.com/): bitácora mantenida por Emilio Quintana creada como parte del curso "e_ele_punto_eñe (internet como herramienta profesional)" que impartió los meses de junio, julio y septiembre de 2004 en el Instituto Cervantes de Milán (http://milan.cervantes.es/).

## 2.3 Foros de discusión y chats

Los chats y los foros de discusión se consideran variantes del correo electrónico (Rodríguez Martín, 2004). Las direcciones de los foros de Internet más útiles que abordan la temática de la enseñanza-aprendizaje de ELE permiten aclarar las dudas que nos pueda suscitar cualquier aspecto de nuestro idioma, como pedir

opinión a los colegas sobre actividades, libros de texto, métodos, materiales de las distintas editoriales, etc. Hay muchos foros, entre ellos:

- *Foro* (http://www.linguanet-europa.org/plus/es/meeting/forum.jsp) de *Lingu@net Europa* (http://www.linguanet-europa.org/y2/es/linguaforum.html): centro multilingüe para el aprendizaje de idiomas.
- *Profesores-ele* (http://es.groups.yahoo.com/group/profesores-ele/): Grupo de discusión de los profesionales de la enseñanza de español a extranjeros.
- Los foros de http://www.larutadelalengua.com, un lugar comunicativo para aprender español: http://larutadelalengua.com/foro/

A continuación, se detallan los que consideramos más seguros y completos, sobre todo porque en ellos interactúan alumno y profesor:

1) *Foros del Centro Virtual Cervantes* (http://cvc.cervantes.es/foros/)

   a) El *Foro Didáctico* permite a los profesores y estudiantes de español como lengua extranjera plantear dudas, compartir experiencias y estar al día de las últimas novedades y aportaciones sobre la enseñanza-aprendizaje de esta lengua.

   b) El *Foro del Español* facilita a los profesores, estudiantes, traductores, periodistas y todas las personas relacionadas profesionalmente con la lengua española un lugar donde aclarar sus dudas y plantear sus preguntas.

   c) El *Foro del Hispanista* posibilita a los profesores, estudiantes, investigadores e interesados en la literatura, el arte o las culturas hispánicas un marco para exponer sus preguntas, comentarios, peticiones, etc.

   d) Los distintos foros disponen a su vez de su correspondiente *Tablón de anuncios* (http://cvc.cervantes.es/foros/tablones/tablon_did.htm), en el que se puede encontrar toda la información actualizada sobre eventos, becas y actividades relacionadas con los contenidos que se tratan en ellos.

2) El portal de Español como Lengua Extranjera *Elenet.org* proporciona su *Foro de Discusión* (http://www.elenet.org/comunidad/foro/), en el que se pueden

intercambiar ideas y experiencias sobre ELE; su *Chat* (http://www.elenet.org/comunidad/chat.asp), que permite mantener contacto permanente con los compañeros y colegas; así como su *Directorio Genio* (http://www.elenet.org/genio/genio.asp), gran listado de páginas web de mucha utilidad para profesores y estudiantes de ELE.

3) El Foro de la Lengua y Cultura Españolas en las *Antípodas*: *Platypus* (http://www.rediris.es/list/info/platypus.es.html) facilita un espacio de encuentro, debate, intercambio sobre la lengua y civilización españolas para profesores, estudiantes, hispanistas, y todas aquellas personas interesadas en la difusión, promoción y conocimiento del español y su cultura.

4) *La Página del Idioma Español* (http://www.el-castellano.com/) ofrece su *Foro Cervantes* (http://www.elcastellano.org/forocervantes.html), en el que se puede debatir e intercambiar ideas e informaciones sobre muy distintos temas relacionados con el español.

## 2.4 Listas de distribución

Las listas de distribución[14] son receptores colectivos de correo electrónico dirigidos a personas que están interesadas en un mismo campo (Millán, 2001: 107). La motivación a la hora de suscribirse a una lista de distribución tiene que ver más con recibir información para actualizarse que con intercambiar ideas o contactar con otras personas. Las más importantes, en cuanto a la calidad de su información y a la actualización constante, pertenecen a la *Red IRIS* (http://www.rediris.es/list/), la red académica y de investigación española financiada por el Plan Nacional de I+D y gestionada por el Centro de Comunicaciones del CSIC. De entre sus funciones principales, está la de disponer de un servidor de listas para uso de las comunidades científicas que quieran disponer de una de ellas, con un abanico temático muy amplio (desde las Ciencias médicas hasta la Documentación, pasando por la Lógica, la Lingüística o la Química). Actualmente, hay 288 listas, de las que se destacan a continuación las referentes a la lengua española y a su enseñanza como lengua extranjera:

· *Dilenguas* (http://www.rediris.es/list/info/dilenguas.es.html): punto de encuentro de profesores, estudiantes, investigadores y, en general, de profesionales relacionados con el Área de Conocimiento "Didáctica de la Lengua

[14] De su estudio se han ocupado, entre otros, Bordoy Verchili (1999), Bermejo e Higueras (2000), Feliu y Gisbert (2001) o Millán (2001).

y la Literatura". La lista trata temas metodológicos y lingüísticos relacionados con la didáctica del español (como lengua materna, como segunda lengua o como lengua extranjera), de las lenguas segundas (las de la Unión Europea) y otras lenguas extranjeras, en especial, las de los países de Europa del Este.

- *Elebrasil* (http://www.rediris.es/list/info/elebrasil.es.html): Foro de debate para los profesionales de la enseñanza de ELE en Brasil y para expertos en formación en el mismo campo.
- *ELE_Asia-Pacífico* (http://www.rediris.es/list/info/ele_asia-pacifico.es.html): Entorno de colaboración para profesionales de la enseñanza de ELE en Asia y en el Pacífico.
- *Elenza* (http://www.rediris.es/list/info/elenza.es.html): lista de distribución auspiciada por la Consejería de Educación del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte en Australia y Nueva Zelanda que se constituye como una herramienta de apoyo para los profesores de español en Australasia.
- *Formespa* (http://www.rediris.es/list/info/formespa.es.html): Esta lista de distribución pretende crear un foro de debate sobre la formación del profesorado de ELE. En este foro pueden participar formadores del profesorado de ELE y también profesores de español que estén motivados por la reflexión sobre la práctica docente e interesados en el intercambio de experiencias didácticas y educativas. Por medio de esta lista, además, se puede acceder a materiales empleados en el aula para la formación del profesorado y para la enseñanza/aprendizaje de ELE, a artículos sobre la formación del profesorado y la didáctica de ELE, y a otros documentos de apoyo a la formación y a la docencia. Esta lista proporciona de manera regular información sobre actividades (congresos, jornadas, seminarios) y novedades (publicaciones científicas, didácticas, etc.) de interés para los profesionales del español.
- *Hispania* (http://www.rediris.es/list/info/hispania.es.html): pretende ser el punto de encuentro académico de la Red en todo lo relacionado con la lengua española, satisfacer las necesidades que sus miembros vayan planteando en cada momento, elaborar publicaciones electrónicas, bases de datos, etc., recoger, reseñar, comentar y debatir publicaciones e investigaciones sobre la lengua española, desde una página de Internet hasta el diccionario de la Real Academia Española, y pretende acoger con especial interés a los profesores de español, bien como lengua materna, bien como lengua extranjera. También los estudiantes de español tienen un lugar especial en este foro.

- *Infoling* (http://elies.rediris.es/infoling): Lista de distribución de lingüística hispánica asociada a la red temática *Estudios de Lingüística del Español* (http://elies.rediris.es/).
- *Medele* (http://www.rediris.es/list/info/medele.es.html): Foro de debate y de difusión de la Enseñanza de la Lengua y la Cultura Españolas en Marruecos y en general en los países del Mediterráneo Sur dirigido a profesores de ELE en un contexto de cultura árabe y mediterránea.
- *Proele* (http://www.rediris.es/list/info/proele.es.html): Foro de discusión para cuestiones específicas del profesor de ELE en Alemania en el que se propone el intercambio de información, ideas, propuestas, etc.

Además de RedIRIS, se hallan otras listas de distribución que pueden resultar de interés como:

- *ESPAN-L: Lista de distribución para profesores de español como lengua extranjera* (http://listserv.tau.ac.il/archives/espan-l.html)[15]: Se trata de la primera lista de distribución electrónica en español para la discusión y el intercambio de ideas, primicias, novedades y comentarios relacionados con distintos aspectos de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua española y de la cultura hispana e hispanoamericana.
- *ELEspaña* (http://list.adesasoc.org/mailman/listinfo/adesasoc.org.elespana): lista creada por la Asociación para la Difusión del Español y la Cultura Hispánica (ADES, http://www.adesasoc.org/), en donde se propone el intercambio de información, ideas, propuestas, experiencias y novedades para los docentes de ELE.

## 3. ASOCIACIONES DE PROFESORES

Un tipo de sitio web interesante para el profesor de ELE es el referente a las asociaciones de profesores. El hecho de contar con sitios web en donde el colectivo profesional intercambia todo tipo de experiencias favorece indudablemente el intercambio de experiencias. Las asociaciones de profesores de ELE están presentes en muchos países del mundo, entre las que destacan:

- AADE, Asociación Argentina de Docentes de Español (http://www.espanol.org.ar/)

[15] En http://www.ucm.es/info/especulo/ele/espan_l.html se explica en qué consiste esta lista. A este respecto, véanse los estudios elaborados por Cruz Piñol (1999) y Sitman (2000) sobre *Espan-L*.

- AAH, Asociación Asiática de Hispanistas (http://www.spanishasia.com/)
- AATSP, *American Association of Teachers of Spanish and Portuguese* (http://www.aatsp.org/)
- ADES, Asociación para la Difusión del Español y la Cultura Hispánica (http://www.adesasoc.org/)
- AELFE, Asociación Europea de Lenguas para Fines Específicos (http://www.aelfe.org/)
- AEPE, Asociación Europea de Profesores de Español (http://www.aepe.us/)
- AESLA, Asociación Española de Lingüística Aplicada (http://www.aesla.uji.es/)
- AFDE, *Association française pour la diffusion de l'espagnol* (http://www.afde.asso.fr/)
- AHPE, Asociación Húngara de Profesores de Español (http://www.ahpe.tk/)
- ANPE, Asociación Noruega de Profesores de Español (http://www.anpenorge.no/)
- ATSI (*Association of Teachers of Spanish of Ireland*), Asociación de Profesores de Español de Irlanda (http://www.atsireland.com/)
- ASELE, Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (http://www.aselered.org/)
- ASPE, Asociación de profesores de español e hispanistas en Grecia (http://users.otenet.gr/~aspegr)
- ASPE, Asociación Suiza de Profesores de Español (http://www.vsg-aspe.ch/)
- DSV (*Deutscher Spanischlehrerverband*), Asociación alemana de profesores de español (http://www.hispanorama.de/)
- ELEIN, Asociación de Enseñantes de Lengua Extranjera Interculturas (http://www.elein.org/)
- FIAPE, Federación Internacional de Asociaciones de Profesores de Español (http://www.fiape.org/)
- SBPE (*Société Belge de Professeurs d'Espagnol*), Sociedad Belga de Profesores de Español (http://www.sbpe.info/)
- SEDLL, Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura (http://sedll.org/)

## 4. PUBLICACIONES

El docente tiene que actualizar constantemente sus conocimientos sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje por medio de publicaciones periódicas, bien como autor, bien como lector, en donde se reflexiona sobre cuestiones relativas a la enseñanza de ELE. Sería lo que correspondería a la "metadidáctica" de ELE. Los materiales proporcionados en red son fundamentalmente de dos tipos: Revistas en Internet especializadas en la enseñanza de ELE y Trabajos de investigación.

### 4.1 Revistas en Internet especializadas en la enseñanza de ELE

Las revistas que aparecen en Internet especializadas en la enseñanza de ELE son numerosas, lo que facilita al docente un material de fácil acceso y de gran valor acerca de su cometido. Las más destacadas son[16]:

- *Boletín Red Iris* (http://www.rediris.es/rediris/boletin/), Madrid, CSIC.
- *Cuadernos Cervantes de la lengua española* (http://www.cuadernoscervantes.com/), Madrid, E.L.R. Ediciones, Universidad de Alcalá. En esta revista se hallan contenidos muy variados, de los que destacan los reportajes que reflejan la situación del español en el mundo, una sección dedicada al español en Internet y la multimedia, otra centrada en el español aplicado a diferentes campos temáticos (ciencia, informática, televisión, gastronomía, etc.), un apartado que presenta un análisis de materiales didácticos para la enseñanza del español, etc.
- *Cultura e Intercultura en la enseñanza del español como lengua extranjera* (http://www.ub.es/filhis/culturele/index.html): colección dirigida por Emma Martinell Gifre, Mar Forment Fernández y Mar Cruz Piñol del Departamento de Filología Hispánica de la Universidad de Barcelona. Está dividida en las secciones siguientes: *Confines culturales y mestizaje: perspectiva histórico-geográfica* (coordinado por Antonio Torres Torres de la Universidad de Barcelona), *Contextos culturales hispánicos en los Medios de Comunicación y en las Nuevas Tecnologías* (coordinado por Mar Cruz Piñol de la Universidad de Barcelona), *El E/LE para contextos profesionales* (coordinado por Ángel Felices Lago de la Universidad de Granada, contiene artículos), *La inmigración y los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua española* (coordinado por

[16] También, lógicamente, las hay que sólo se publican en papel, pero que no menciono porque sólo trato las publicadas en red. Algunas de las editadas en formato tradicional son: *Cable, Revista de didáctica del español como lengua extranjera*, Madrid, Equipo Cable; *Carabela* (Ed. SGEL), la sección «Recursos en Internet para la elaboración de actividades» (desde 1998); o *Cuadernos Cervantes* (Ed. Luis Revenga), la sección «Espacio multimedia» (desde 1995).

Kristin Eberl y Alícia Domènech Val de la Universidad de Barcelona), *La traducción de la cultura* (coordinado por Pere Comellas de la Universidad de Barcelona), *Manifestaciones culturales* (coordinado por Laura Canós Antonio y María ángles Pérez Edo de la Universidad de Barcelona), *Pragmática cultural* (coordinado por Mar Foment Fernández de la Universidad de Barcelona) y una *Miscelánea* (coordinado por Mar Foment Fernández de la Universidad de Barcelona).

- *Elenet* (http://www.elenet.org/revista/), revista electrónica.
- *Espéculo, revista electrónica de estudios literarios* (http://www.ucm.es/info/especulo/), Facultad de Ciencias de la Información, Universidad Complutense de Madrid.
- *Hispanista* (http://www.hispanista.com.br/), revista electrónica de los hispanistas de Brasil.
- *Marcoele* (http://www.marcoele.com/), Revista de didáctica de ELE.
- *Mosaico* (http://www.mec.es/sgci/be/es/publicaciones/mosaico/mosaico.shtml), revista para la promoción de la lengua y cultura españolas. Consejería de Educación en Bélgica.
- *RedELE* (http://www.mec.es/redele/), Revista electrónica de didáctica de ELE, Subdirección General de Cooperación Internacional, Ministerio de Educación y Ciencia.
- *Tecla* (http://www.mec.es/sgci/uk/es/tecla/pruebatecla.shtml), *Birkbeck College*, Revista Electrónica de la Consejería de Educación de España en el Reino Unido.
- *Tonos digital* (http://www.um.es/tonosdigital/znum10/index.htm): Ofrece estudios de lengua y de literatura.

### 4.2 Trabajos de investigación

El sitio web que ofrece mayores recursos en cuanto a trabajos de investigación sobre la enseñanza de ELE se refiere es la web de *Tesis y memorias de Máster sobre informática y didáctica de lenguas* (http://www.ub.es/filhis/recopila.html) actualizada por Mar Cruz Piñol, del Departamento de Filología Hispánica de la Universidad de Barcelona.

Pueden encontrarse tesis doctorales publicadas en formato PDF, aunque no están filtradas para el caso concreto de ELE sino que es el usuario quien debe realizar el filtro a partir de los diversos modos de búsqueda, en el sitio web del

*Cosorci de Biblioteques Universitàries de Catalunya* (CBUC, http://www.cbuc.es/): *Tesis Doctorals en Xarxa* (TDX, http://www.tesisenxarxa.net/), y sólo los resúmenes de las tesis en la base de datos española de tesis doctorales TESEO (http://teseo.mec.es/teseo/jsp/teseo.jsp).

## 5. EDITORIALES

Las editoriales que más se ocupan en los últimos años de proporcionar materiales de todo tipo en cuanto a ELE se refiere son:

- *Arco Libros* (http://www.arcomuralla.com/Arco/Shop/Sections_List.asp?IdTopics=2): Editorial que se centra en los ámbitos de la Filología, el de ELE, el de Biblioteconomía y Documentación, el de Historia, y cuenta con un número significativo de publicaciones periódicas, como *Español Actual* (1963- ), *Lingüística Española Actual* (1979- ), *Voz y Letra* (1990- ) y *Oralia* (1998- ).
- *Difusión* (http://www.difusion.com/ele/inicio/): Editorial que cuenta con numerosos materiales de ELE. De algunos de sus métodos, ofrece muchos recursos para su uso (*Gente*, *Socios*, *Rápido*, etc.). Se ofrecen, también, muchos talleres y seminarios.
- *Edelsa* (http://www.edelsa.es/): Todos los materiales publicados están ordenados por categorías (métodos, gramáticas, ejercicios, exámenes, etc.). Ofrece, también, un apartado titulado *Mundo Hispano*, con numerosos enlaces.
- *Ediciones SM* (http://www.ediciones-sm.com/): Grupo editorial español independiente con gran presencia en Iberoamérica.
- *EdiELE* (http://www.ediele.com/): se presenta como “la primera editorial digital dedicada a la enseñanza del español como lengua extranjera. Trabajamos en formato digital para obtener productos de calidad en diversos soportes (papel, discos, internet) La edición electrónica permite abaratar costes y crear materiales actualizados, personalizables y ajustados a cada situación.” Ofrece también cursos de formación para profesores y tutorías vía Internet para estudiantes.
- *Edinumen* (http://www.edinumen.es/): Editorial especializada en materiales para la enseñanza de ELE y de español como segunda lengua. Desde su página web, se pueden comprar sus publicaciones, que las divide en: Métodos, Material complementario, Lecturas, Gramática-autoaprendizaje, Didáctica, Cultura y civilización, Lengua y Literatura, Revista *Frecuencia-L* y Temas de español.

- *ELI* (*European Language Institute*) (http://www.elionline.com/en/catalog/esp.htmb): Editorial especializada en publicaciones para la enseñanza de lenguas a niñ@s. Además de manuales y materiales complementarios, también publica revistas con materiales para el aprendizaje.
- Editorial *Verbum* (http://www.verbumeditorial.com/index.html). Pequeña editorial aparecida en 1990 compuesta de varias colecciones, entre las que nos interesan: Colección Lengua, Serie Español Práctico y Colección Diccionarios.
- *Espasa Calpe* (http://www.esespasa.com/): *Es Espasa* es el sello bajo el que la editorial Espasa Calpe publica materiales destinados a la enseñanza del español.
- *Grupo Anaya* (http://www.anayaele.com/): Su catálogo incluye manuales, lecturas graduadas, textos sobre gramática, etc.
- *Heinemann Secondary* (http://www.harcourt.co.uk/Home.aspx): Editorial británica con un interesante catálogo de materiales de ELE dirigidos a estudiantes de habla inglesa de educación primaria y secundaria.
- *Santillana* (http://www.gruposantillana.com/): Entre los materiales que ha publicado, se cuentan *Viaje al Español* y el *Diccionario Salamanca de la lengua española* (http://fenix.cnice.mec.es/diccionario/), además de varias series para la enseñanza bilingüe en Estados Unidos.
- *SGEL*, Sociedad Española de Librería (http://www.sgel.es/): Uno de los catálogos más amplios de materiales para la enseñanza del español.
- *SM ELE* (http://www.sm-ele.com/): Amplio catálogo perteneciente al Grupo Editorial SM.
- *Voces del Sur* (http://www.vocesdelsur.com/shop/index.asp): Editorial argentina dedicada a la producción y a la publicación de material didáctico para la enseñanza de ELE, concretamente la lengua y la cultura de América del Sur.

## 6. CONCLUSIONES

Los enlaces recogidos en este estudio pretenden ser una muestra de los distintos recursos de que el docente de ELE dispone en Internet para poder actualizar los conocimientos sobre su disciplina. Para ello, los procesos tanto de auto-reciclaje del docente de ELE como de selección y aplicación de los materiales hallados en Internet serán más efectivos si el propio docente posee un bagaje teórico-práctico de su disciplina, que aplicará diversamente dependiendo de los

destinatarios de sus clases, y lo complementa con conocimientos técnicos-informáticos, que le permitirán realizar búsquedas por Internet eficaces y crear materiales propios. Hoy nadie discute que Internet es un marco de docencia y de aprendizaje muy aprovechable y que presenta multitud de realizaciones comunicativas reales, pero conviene no olvidar que en el proceso de enseñanza-aprendizaje es el docente de ELE quien debe filtrar los materiales existentes para que al alumno use los más adecuados en cada momento de su etapa formativa.

## 7. BIBLIOGRAFÍA


Arrarte, G. y J.I. Sánchez de Villapadierna (2001): *Internet y la enseñanza del español*, Madrid, Arco/Libros - Cuadernos de Didáctica del español/LE.

Bermejo, I. e Higueras, M. (2000): "Recursos en Internet para la comprensión lectora: actividades, obras en línea, listas de distribución, bibliografía y otros recursos de Internet", en *La comprensión lectora en el aula de ELE*, *Carabela 48*, pp. 141-149.

Bordoy Verchili, M. (1999): "Listas de distribución en la Internet: puentes hacia la cooperación internacional", en *Mosaico*, 2, pp. 20-21.

Casanova, L. (1998): *Internet para profesores de español*, Madrid, Edelsa.

Cruz Piñol, M. (1999): "Espan-L, un "foro de debate" en la Internet sobre la lengua española", *Estudios de Lingüística Española*, vol. 1.

Cruz Piñol, M. (2001a): "Webs para la enseñanza del ELE. El reto de encontrar el material adecuado para cada situación", en *Es Espasa. Revista de profesores*.

Cruz Piñol, M. (2001b): "Recursos en Internet para la elaboración de actividades", sección fija de la revista *Carabela*; disponible también en [http://www.ub.es/filhis/culturele/carabela.html].

Cruz Piñol, M. (2002): *Enseñar español en la era de Internet. La WWW y la enseñanza del español como lengua extranjera*, Barcelona, Octaedro. Acceso a la base de datos [http://www.octaedro.com/ele/].

Cruz Piñol, M. (2004): "Presencia (y ausencia) de los 'hipermedios' y de los 'géneros electrónicos' en las Webs para la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera (ELE)", en *Cultura y Educación*, 15(3), pp. 311-325; y en *RedELE* [http://www.mec.es/redele/revista/cruz_pinol.shtml].

Cruz Piñol, M.; Duque De La Torre, A.; Ginés Surià, I.; y Sitman, R. (1999): "Tareas virtuales. ¿Es oro todo lo que reluce en la Internet?, en *Español como lengua extranjera: enfoque comunicativo y gramática. Actas del IX Congreso de ASELE*, Universidad de Santiago de Compostela, pp. 743-751.

Cuenca, M.ª J. (1992), *Teories gramaticals i ensenyament de llengües*, Valencia, Tàndem Edicions.

Feliu, V. y Gisbert, M. (2001): "Estudio sobre las listas de distribución: Edulist, Edutec y Psicoeduc", en *Boletín de la Red Nacional de I+D RedIRIS*, 54-55 (diciembre 200-enero 2001).

Fernández-Pinto, J. (2000): "Guía para usar Internet en clase", *DidactiRed*: en [http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/diciembre_00/29122000.htm].

Girard, D. (1972), *Linguistique appliquée et didactique des langues*, París, Colin / Longman.

González Hermoso, A. (1999): *Guía hispánica de Internet*, Madrid, Edelsa.

Hernández Mercedes, M.ª P. (2003), "Guía para navegantes. La enseñanza del español: Recursos en Internet", en [http://internet.cervantes.es/internetcentros/ensenanza/materiales/recursos didac_26.htm?busca=%20ndefined&query=%20ndefined&CodCentro=26]

Higueras García, M. (2002): "Cómo elaborar material para Internet para la enseñanza del español con fines específicos", en *Actas del I Congreso Internacional de Español para Fines Específicos (CIEFE*), pp. 75-85 [http://www.ciefe.com/paginas/pdf/cf1-p-elabmaterialint.pdf].

Higueras García, M. (2004): «Internet en la enseñanza del español», en A. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (eds.). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL, pp. 1061-1085.

Hita Barrenechea, G. (2001): *La enseñanza comunicativa de idiomas en Internet: Características de los materiales y propuestas didácticas*, memoria de máster, Madrid, Universidad Antonio de Nebrija.

Ibáñez Quintana, J.(2004), "Educación a distancia del español como lengua extranjera a través de Internet", ponencia presentada en *Primer Congreso Virtual Latinoamericano de Educación a Distancia* (en prensa).

Juan Lázaro, O. (2001): *Uso de Internet en el aula*, Madrid, Edelsa.

Juan Lázaro, O. y Fernández Pinto, J. (2000): "Criterios de evaluación de materiales en la red: alumnos y usuarios de ELE", en *Cuadernos Cervantes de la lengua española. Espacio multimedia*, nº 28, pp. 70-85.

Le Roy, H. (2000): "Una página web, un instrumento al alcance de todos los profesores de español", *Mosaico*, 4, pp- 16-20.

Llisterri, J. (1999): "La web en la enseñanza y en el aprendizaje del español como lengua extranjera", en

[http://liceu.uab.es/~joaquim/applied_linguistics/PNTIC_IC_99/PNTIC_IC_99.html].

Llisterri, J. (2001): "Internet y enseñanza de español como lengua extranjera. Referencias", en [http://liceu.uab.es/~joaquim/teaching/Applied_linguistics/New_Technologies/ELE_Internet_Bib.html].

Marquès, P. (1999): "Criterios para la clasificación y evaluación de espacios web de interés educativo" en , Revista *EDUCAR*, 25, pp. 95-111 [http://www.educando.edu.do/sitios/PNC2005/recursos/documentos/evaluacion%20pagina%20web/evaluacion%20web.htm].

Meskill, C. (1999): "Conclusion: 20 minutes into the future", en Egbert, J. y Hanson-smith, E. (eds.), *CALL Environments. Research, Practice and Critical Issues*, Bloomington, Illinois, TESOL, pp. 459-469.

Millán, J.A. (2001), *Internet y el Español*, Madrid, Fundación Retevisión.

Picó, E. (1997): "Usos de Internet en el aula de ELE", *Carabela*, 42: pp.107-121.

Rodríguez Martín, J.R. (2004), "El uso de Internet en el aula de ELE", en *RedELE*, núm. 2, octubre 2004, Ministerio de Educación y Ciencia [http://www.mec.es/redele/revista2/rodriguez.shtml].

Santos Gargallo, I. (1999), *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*, Madrid, Arco / Libros.

Sitman, R. (1998): "Divagaciones de una internauta. Algunas reflexiones sobre el uso y abuso de la Internet en la enseñanza del ELE", en el *Boletín de ASELE*, 12, pp. 7-33; y en *Espéculo*, 10 en [http://www.ucm.es/info/especulo/numero10/sitman.html].

Sitman, R. (2000): «Espan-L: Lista de distribución para profesores de español como lengua extranjera», en *Cultura e intercultura en la enseñanza del español como lengua extranjera. -Contextos culturales hispánicos en los medios de comunicación y en las nuevas tecnologías-*, [http://www.ucm.es/info/especulo/ele/espan_l.html].

Soria Pastor, I. (2002): "Las nuevas tecnologías en la formación de profesores de ELE" en Gimeno, A. M.ª (Ed.) *Tecnologías de la información y de las comunicaciones en la enseñanza del ELE. Actas del XII Congreso Internacional de ASELE*, Valencia, Editorial de la Universidad Politécnica de Valencia, pp.421-429.

Tusón, J. (1980), *Teorías gramaticales y análisis sintáctico*, Barcelona, Teide.

Warschauer, M. y Kern, R. (2000): *Network-Based Language Teaching: Concepts and Practice*, New York, Cambridge University Press.

redELE revista electrónica de didáctica / español lengua extranjera NÚMERO 12

# LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA LITERARIA: EXPLOTACIÓN DIDÁCTICA DE UN CUENTO DE BERNARDO ATXAGA

Ismael Souto Rumbo
Universidad de Vilnius (Lituania)

Ismael Souto es el actual lector de la AECI en la Universidad de Vilnius, Lituania, donde ejerce como profesor de ELE y también como profesor de Literatura Española. Con anterioridad ha ocupado la plaza de profesor en el instituto de educación secundaria Herman Ottó Gimnazium en Miskolc, Hungría, a través del programa de profesores en secciones bilingües en países de Europa Oriental y Central del Ministerio de Educación de España. También ha trabajado en diferentes escuelas de español para extranjeros repartidas por el territorio nacional. En la actualidad prepara la memoria sobre la competencia literaria en ELE, conducente al título de Máster en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera.

Resumen: La unidad didáctica que sigue ha sido elaborada con el propósito de favorecer la adquisición literaria de un grupo de estudiantes con un nivel avanzado de español. El enfoque por tareas y la premisa de proponer un aprendizaje activo y reflexivo ha guiado el diseño de estas actividades que aspiran a proporcionar al estudiante las herramientas necesarias para llevar a cabo el comentario crítico de un texto literario. El cuento de Bernardo Atxaga *Saldría a pasear todas las noches* se ha mostrado como el instrumento perfecto para llevar adelante todos estos propósitos.

## 1. INTRODUCCIÓN

Esta unidad didáctica pretende servir de ayuda al profesor de Español Lengua Extranjera que desee favorecer, a través de su programación de clase, la adquisición de la competencia literaria de sus alumnos.

La importancia y la validez de la literatura dentro de la clase ELE ha quedado ya demostrada en numerosos trabajos de investigación y esta propuesta didáctica no pretende más que valerse de dichas aportaciones para elaborar una serie de actividades para su utilización práctica en el aula.

A lo largo de las diez tareas que componen la propuesta, junto con la tarea final, se busca propiciar la reflexión por parte del alumnado acerca de los diferentes elementos que conformarían el comentario crítico del texto literario. La propuesta surge como una explotación didáctica para alumnos de nivel avanzado que solicitaban un acercamiento crítico y comunicativo a la literatura, que redondease su formación lingüística en español.

Se busca también, durante el diseño de esta unidad didáctica, mejorar las estrategias de comprensión lectora y la expresión escrita propiciando la interpretación y la creación por parte del alumnado, aspectos que se consiguen mediante propuestas que buscan la incorporación del alumno a su propio procedimiento de aprendizaje y el aprovechamiento del carácter comunicativo de la literatura.

La unidad toma como base uno de los relatos del escritor vasco Bernardo Atxaga que forma parte de la famosa obra *Obabakoak* y que se titula *Saldría a pasear todas las noches*. Una de las particularidades de este relato es su división en dos partes, siendo la primera, la *Declaración de Katharina*, el texto base sobre el que se trabaja el análisis de las diferentes partes del comentario crítico literario, dejando la segunda parte, la *Declaración de Marie*, para la consecución de la tarea final.

Como ya se ha mencionado, las diez tareas propuestas desarrollan algunos de los apartados necesarios para completar la tarea final. La unidad está estructurada de forma que se comienza por una serie de actividades de contextualización, que buscan acercar al alumno al tema a tratar para, a continuación, tratar el acercamiento a la figura del autor y su obra y así facilitar al estudiante una actividad de investigación guiada, a través de los medios de que disponga cada grupo (internet, enciclopedia, etc.) Se insiste a lo largo de múltiples actividades en la reflexión sobre el proceso de aprendizaje, invitando al estudiante al acercamiento reflexivo y crítico del proceso de aprendizaje que acomete. Hay también una intención, común a alguna de las actividades, de fomentar entre el alumnado la creación individual, introduciendo tareas para cuya realización pondrá en práctica su talento creador.

## 2. *SALDRÍA A PASEAR TODAS LAS NOCHES*. EXPLOTACIÓN DIDÁCTICA

### Tarea I. Vamos a contar nuestra historia…

1. La infancia, la adolescencia, la juventud… son etapas de la vida de una persona en las que pueden ocurrir millones de anécdotas. Piensa en alguna anécdota importante de tu vida y escribe un texto recordándola.

2. Ahora deberás leer lo que ha escrito tu compañero. Reflexiona sobre cómo ha elaborado su relato contestando a estas preguntas:

¿Cuál es la anécdota que ha contado?

¿En qué orden ha narrado los acontecimientos?

¿Cuándo sucede la acción?

¿Dónde?

¿Qué personajes intervienen?

¿Qué tiempos verbales ha utilizado?

3. Para contestar a las anteriores preguntas, has tenido que fijarte en algunos de los elementos que conforman el comentario crítico de un texto literario. Intenta ordenar lógicamente los siguientes elementos que conformarían el comentario:

Análisis del contenido: analizar el tema, la estructura del texto, la postura del autor en el texto y su punto de vista.

Juicio crítico: expresar nuestra opinión personal sobre el texto.

Localización del texto: identificar datos externos como el autor, la obra, la situación del texto respecto a la totalidad de la obra, etc.

Lectura comprensiva: lectura que nos permita entender el texto y las partes que lo forman.

El género literario: delimitar el género al que pertenece el texto.

Análisis de la forma: análisis del lenguaje literario.

**Tarea II. De *Obabakoak* y Bernardo Atxaga**

1. A continuación vamos a leer la reseña que ofrece en su página web la editorial Alfaguara sobre el libro de Bernardo Atxaga titulado *Obabakoak*.

*"Obabakoak reúne las apasionantes historias de los habitantes del territorio de Obaba: el profesor de geografía que recuerda su extraña relación amorosa con una chica que sólo conoce en sus cartas, la joven maestra que tiene que aprender a combatir la soledad a lo largo de un frío invierno, la relación de un canónigo con un niño perdido en el bosque, el escritor que da un giro a su vida cuando descubre un detalle asombroso en la ampliación de una vieja foto de la escuela…*

*Bernardo Atxaga hila con maestría todas estas historias, y las que nos cuentan sus personajes, para celebrar el poder de la palabra: las viejas cartas donde se consignan los secretos y las confesiones más íntimas, los recuerdos, los libros que nos llevan a otros lugares —las frías calles de Hamburgo, los verdes prados de Euskadi, la selva de la Amazonia— y que nos tienden una mano para rescatarnos de la soledad."*

2. En la misma página web, *www.alfaguara.santillana.es*, también se recoge lo que han dicho acerca del libro diferentes publicaciones internacionales.

*«El centro de lo más novedoso y excitante que ofrece la literatura europea de nuestros días. Hay humor, ironía, magia, misterio y un lenguaje poético magistral. Leerlo es un placer.» Publishing News*

*«Su enorme variedad y su mezcla única de posibilidades genéricas lo apartan de casi todo dentro de la narrativa. Sus páginas recrean un mundo nuevo y fresco con una originalidad poco común en la literatura española contemporánea.» The New York Times*

*«Los relatos engastados por el narrador son por sí solos pequeñas obras maestras. Hay humor y una ironía más mordaz que hiriente; un libro entretenido que nunca llega a ser superficial.» The Times Literary Supplement*

*«Las cuestiones que plantea son universales, y el tiempo es indefinido. Las historias son sorprendentemente frescas y se combinan de maravilla. Atxaga mantiene la atención con su fina destreza, con el total control que muestra mientras nos guía a través de este juego de la oca.» The Independent*

*«Obabakoak es un libro tan sorprendente y familiar como esas galerías de espejos de las ferias que proyectan hasta el infinito nuestro rostro divertido, sorprendido, asustado.» Télérama*

3. Después de haber leído las críticas de la obra, contesta a las siguientes preguntas:

¿Te gustaría leer el libro?

¿Qué es lo que más te atrae?

¿Te han parecido útiles los comentarios?

¿De qué crees que trata el libro?

4. Ahora ha llegado el momento de dividir la clase en varios grupos para que cada uno de ellos se encargue de buscar información que nos ayudará en nuestra tarea final. Se trata de buscar información sobre el escritor Bernardo Atxaga y su libro *Obabakoak*.

5. De todos los cuentos que conforman el libro de Atxaga, hemos seleccionado el titulado *Saldría a pasear todas las noches*. Reflexionemos acerca del título:

¿Qué te sugiere?

¿Qué historia crees que trata?

¿Te atreves a adivinar quiénes pueden ser los personajes que intervienen?

Ahora ha llegado el momento de averiguar si tus suposiciones son ciertas. Es el momento de empezar la lectura. El cuento está formado por dos partes de las cuales, la primera, titulada *Declaración de Katharina*, es sobre la que vamos a construir nuestro comentario crítico.

**TAREA III. El tema y el contenido**

El contenido de un texto está formado por las acciones o acontecimientos narrados y sus detalles más importantes, mientras que el tema resume la intención del autor a la hora de escribirlo. Cualquier tema puede ser el origen de una creación literaria aunque suelen caracterizarse por ser ficción, aun cuando toman la realidad como base.

En el comentario crítico, el contenido de un texto debe expresarse en uno o dos párrafos mientras que la exposición del tema debe ser breve y concisa.

1. Fijémonos en la *Declaración de Katharina*, primera parte del cuento, formado por otra parte más, como veremos luego. ¿Cuál de los siguientes elementos crees que pueden explicar el tema del cuento que acabamos de leer?

La soledad del ser humano.

La rutina diaria de una profesora de pueblo.

Recuerdos de la juventud.

La historia de amor entre una maestra y un maquinista.

Recuerdos de un viaje en tren.

2. Identifica cuáles de los siguientes resúmenes de contenido podrían utilizarse para la *Declaración de Katharina*.

“Katharina es una joven romántica y soñadora que tiene miedo a salir sola a pasear por la noche.”

“La historia de un maquinista que viaja cada noche a Hamburgo transportando caballos para el matadero.”

“Es el relato de la rutina diaria y los pensamiento de Katharina, una joven profesora que cada noche espera impaciente la llegada del tren en el que viaja su enamorado.”

“La historia de una joven profesora de un pueblo solitario que sueña con algún día tener un perro con el que salir a pasear.”

3. Hay diferentes adjetivos y expresiones con los que podemos describir una historia. ¿Los conoces?

autobiográfica

histórica

sentimental

biográfica

realista

fantástica

policíaca

de aventuras

humorística

de intriga

epistolar

4. Con ayuda de tu compañero, intenta enumerar las características que crees que definen a este tipo de historias.

**Tarea IV. La estructura**

Para analizar la estructura de un texto literario debemos fijarnos en cómo las distintas partes del mismo se relacionan entre sí, puesto que la forma en que se presenta el contenido está en conexión con la intención creativa y estética de la obra.

1. Hemos leído la *Declaración de Katharina* y más adelante leeremos la *Declaración de Marie* que, como sabéis, forman el cuento titulado *Saldría a pasear todas las noches*. En su estructura externa, por lo tanto, este cuento de Bernardo Atxaga está dividido en dos partes. Discute con un compañero qué otras posibilidades de división externa pueden utilizarse en un texto literario. ¿Se os ocurren algunas?

2. Algunas de las más generales, características de uno u otro género literario, son:

Estrofa

Escena

Capítulo

Verso

Párrafo

Pasaje

Acto

Completa las siguientes definiciones con el término que creas adecuado:

.....(m.) Cada una de las partes principales en las que se divide un libro. “Estoy leyendo el sexto ~ de La Regenta”.

..... (m.) Parte de un texto escrito que comienza en una línea aparte. “Pon punto y aparte y comienza otro ~”.

..... (m.) “Parte de una obra, generalmente corta. Leyó un ~ del Quijote para explicarlo”.

..... (f.) Combinación fija de versos que forman parte de un poema. “El soneto es una ~ importada de Italia”.

..... (m.) Palabra o conjunto de palabras que está sujeta a unas reglas de ritmo y de medida y que forma una línea de un poema. “Sólo recuerdo el primer ~ de aquel largo poema.”

..... (m.) Cada una de las partes en que se divide una obra de teatro o una representación, separada de las otras por una pausa: “Escribió un drama en tres ~”.

..... (f.) Parte de una obra de teatro que con otras componen un acto: “la ~ segunda es la más romántica de la obra”.

3. Además de la estructura externa, un texto literario normalmente posee una estructura interna, que da unidad a los hechos narrados.

Hay diferentes tipos de estructura, siendo la más básica: introducción, nudo y desenlace. En la introducción, el narrador sitúa al lector en el contexto de la historia, le presenta los personajes que intervendrán, el lugar donde transcurre la narración, el tiempo, etc.; el nudo presenta el conflicto que deberá resolverse, positiva o negativamente, en la conclusión.

Con ayuda de tu compañero, ¿podéis localizar en el texto cada una de estas partes?

4. Como puedes ver, en la *Declaración de Katharina*, no hay un final o se trata de un final abierto. ¿Puedes escribir, con ayuda de tu compañero, un final para esta historia? Los leeremos todos y veremos cuál nos gusta más y porqué.

**Tarea V. El tiempo**

El análisis del tiempo es un aspecto relevante a tener en cuenta en nuestro comentario crítico. Distinguimos entre el tiempo de la historia y el tiempo del discurso.

1. Con ayuda de tu compañero, intenta formular una explicación de lo que creéis que es el tiempo de la historia y el tiempo del discurso. Exponedlo al resto de la clase y comprobad si los demás compañeros están de acuerdo o no con vuestras deducciones. Seguro que podréis completar vuestras explicaciones con sus aportaciones.

Como habéis observado, el tiempo de la historia es el tiempo externo, es decir, el tiempo en el que están ordenados los acontecimientos… hablamos del cuándo, durante cuánto tiempo y en qué orden se suceden dichos acontecimientos.

2. Pon en orden cada uno de los acontecimientos que narra Katharina en la primera parte del cuento:

Piensa en salir a pasear, pero se arrepiente.

Está tranquilamente echada en su cama, esperando.

Corrige los ejercicios de matemáticas de sus estudiantes.

Escucha la radio y lee revistas del corazón.

Se pone a hacer un jersey.

Da sus clases particulares a los niños.

El último autobús para en la esquina y de él se baja un único pasajero.

Llegan los barrenderos.

Los martillazos en el puente le advierten de la llegada del tren.

Katharina enciende su cigarrillo y se pone a imaginar.

Katharina viaja en el tren con Sebastián.

El tiempo del discurso es el tiempo interno en el que están ordenados los acontecimientos que se narran.

3. Como puedes ver, el orden del discurso y el orden de la narración en la *Declaración de Katharina* no se corresponden. Volviendo al ejercicio anterior, fíjate en cómo están ordenadas las acciones de Katharina y contesta a las siguientes preguntas:

¿Sabemos cuánto dura el relato?

¿En qué momento cuenta Katharina su historia: antes, al mismo tiempo o después de los hechos que narra?

El uso de los tiempos verbales constituye la manera más relevante de determinar la temporalidad dentro de la narración.

4. Volviendo al texto, contesta a las siguientes preguntas:

¿Cuál es el tiempo verbal más utilizado?

¿A qué momento hace referencia: presente, pasado o futuro?

**Tarea VI. El espacio**

La acción o acciones que conforman un texto literario, además de situarse en una determinada línea temporal, también se desarrollan en un determinado espacio que puede ser interno o externo.

Los espacios externos hacen referencia al marco más amplio, en el que pueden situarse las diferentes acciones. Por su parte, los internos se reducen al lugar donde sucede la acción y se mueven los personajes.

Puede haber, por tanto, espacios abiertos, cerrados, interiores, exteriores, ficticios, urbanos, rurales…

1. ¿Cómo clasificarías los siguientes espacios?

Dormitorio

Plaza Mayor

Madrid

Bosque

España

Jardín

Obaba

¿Y los lugares donde transcurre la historia de Katharina?

Casa

Locomotora

Ciudad

2. Pide ayuda a tu compañero e intentad meditar la respuesta a las preguntas que aparecen a continuación. Expondréis vuestras conclusiones al resto de la clase.

¿Cómo ve Katharina los lugares donde transcurre su historia?

¿Qué pueden significar estos lugares? ¿Cómo influyen en su personalidad?

**Tarea VII. Los personajes**

Personaje es cada uno de los seres humanos, sobrenaturales, simbólicos, etc., que intervienen en una obra literaria. Los personajes son los protagonistas de los hechos. Y pueden ser: principales, secundarios, individuales, colectivos…

1. Señala los personajes principales que aparecen en la *Declaración de Katharina*.

En el relato de Atxaga no hay lugar para la descripción física de los personajes. Pero sí podemos caracterizar psicológicamente a Katharina. De la descripción de sus actividades diarias podemos sacar conclusiones sobre su personalidad:

¿Qué tipo de personaje es?

¿Qué problemas la afligen?

¿Qué tipo de relación la une al maquinista?

2. ¿Te atreves a elaborar una descripción de Katharina? ¿Cómo crees que es físicamente?

**Tarea VIII. El narrador**

En un texto narrativo, siempre hay un narrador que cuenta la historia desde dentro o desde fuera de la acción. Si explica lo que ve, se le denomina narrador testigo mientras que si conoce todos los detalles de la historia, incluso lo que piensan los personajes, es denominado narrador omnisciente.

Se habla, además, de narraciones en primera, segunda o tercera persona según el punto de vista del narrador.

1. Fíjate en estos ejemplos de narraciones. Todos son fragmentos de diferentes cuentos de *Obabakoak*. ¿Cuáles son las características de la voz narradora?

*"Encuadernados la mayoría en piel y severamente dispuestos en las estanterías, los libros de Esteban Werfell llenaban casi por entero las cuatro paredes de la sala; eran diez o doce mil volúmenes que resumían dos vidas, la suya y la de su padre, y que formaban, además, un recinto cálido, una muralla que lo separaba del mundo y que lo protegía siempre que, como aquel día de febrero, se sentaba a escribir." ESTEBAN WERFELL*

*"Desde la altura donde nos encontrábamos el mundo parecía un lugar tranquilo y silencioso. El viento sur, el viento de los locos, y el de los insatisfechos que siguen buscando, y el de los pobres de espíritu, y el de los que duermen solos, y el de los humildes que sueñan despiertos, hacía nacer en nosotros la ilusión de que todos los seres y cosas estaban justo en su sitio, allí donde debían estar: las estrellas, lejos y en lo alto; los montes y los bosques, a nuestro alrededor y durmiendo plácidamente; los animales, durmiendo también y ocultos en algún lugar —unos entre la hierba, otros en las pozas de los ríos; los topos y los ratones en madrigueras construidas bajo tierra." FINIS CORONAT OPUS*

2. ¿Qué tipo de narrador es el responsable de transmitir la historia de Katharina?

3. ¿Crees que otra modalidad de narración produciría un efecto diferente en los lectores? Con ayuda de tu compañero, reescribe los párrafos iniciales de la *Declaración de Katharina* para comprobar el efecto que produce.

**Tarea IX. El lenguaje literario**

El lenguaje literario requiere expresividad y riqueza y variedad léxica y sintáctica. Al analizar el texto desde el punto de vista del lenguaje, debemos tener en cuenta los siguientes aspectos:

- En el uso de léxico variado y llamativo. El lenguaje literario amplía y enriquece el léxico, buscando nuevos significados y elige entre unas expresiones u otras con fines estéticos: arcaísmos, cultismos, neologismos, coloquialismos, simbolismos…

- En la intención comunicativa: un texto puede querer informar, persuadir o entretener al lector. La función que predomina es la poética o estética y, en la medida en que subjetiviza o sublima la realidad, la expresiva o emotiva.

- En el tipo de lengua utilizado: si hay dialectalismos, jerga, extranjerismos, tecnicismos…

- El léxico: el uso de cultismos, arcaísmos… o el uso predominante de adjetivos, adverbios o verbos… y recursos semánticos como la imagen, la metáfora,…

- La sintaxis: la utilización de la coordinación o la subordinación; la longitud de las frases o sintagmas; el uso de alteraciones sintácticas como la antítesis, la enumeración, el epíteto, la comparación, el hipérbaton,…

1. Entre tu compañero y tú, reflexionar sobre las siguientes preguntas relacionadas con el lenguaje utilizado por el narrador en la *Declaración de Katharina*:

¿Cómo os ha resultado la lectura, fácil o difícil?

¿En qué pasaje os habéis encontrado con mayores dificultades?

¿Qué tipo de lengua caracteriza este texto?

¿Cuál es la intención comunicativa del texto?

¿Qué rasgos resaltarías sobre la sintaxis utilizada?

**Tarea X. Juicio crítico**

Al final del análisis llega el momento de hacer balance de los diferentes aspectos analizados.

¿Qué te ha parecido el texto?

¿Coincide tu valoración con alguna de los comentarios que leímos al principio de la unidad?

Resume los aspectos más relevantes analizados en el comentario y añade tu opinión personal.

**Tarea final. Declaración de Marie.**

Como hemos visto anteriormente, *Saldría a pasear todas las noches* es un cuento formado por dos partes. La primera, la *Declaración de Katharina*, nos ha servido para completar cada una de los apartados que conforman un comentario crítico de texto.

1. Ahora te toca a ti. Aquí tienes la *Declaración de Marie*, la segunda parte del cuento. Léela con atención, todas las veces que sea necesario, y elabora tu comentario crítico. No te olvides de ninguna de las partes:

- Lectura comprensiva

- Localización del texto.

- Análisis del contenido: tema, contenido, estructura, narrador, personajes, espacio, tiempo…

- Análisis de la forma: lenguaje literario, léxico, sintaxis…

- Juicio crítico

2. Además, con la lectura de la *Declaración de Marie*, podrás conocer el final de la historia de Katharina. ¿Coincide el final propuesto por el autor con el que habíais imaginado vosotros en la actividad de la Tarea III?

## 3. *SALDRÍA A PASEAR TODAS LAS NOCHES*. EXPLICACIONES PARA EL PROFESOR.

**Tarea I. Vamos a contar nuestra historia…**

1. *Ejercicio de respuesta libre*. El alumno escribe una breve narración contando una anécdota de su vida. Normalmente, dicha anécdota es narrada siguiendo un orden temporal de los acontecimientos y cuenta con unos personajes que sufren una serie de peripecias en un lugar y tiempo determinado. Estos contenidos serán la base para la siguiente actividad. Los tiempos verbales utilizados con mayor frecuencia son, lógicamente, los pasados, especialmente el pretérito indefinido e imperfecto.

2. *Ejercicio de respuesta libre*. Basándose en el relato de su compañero, el alumno en cuestión contesta a las preguntas que se le proponen.

3. El orden lógico de los elementos que conforman el comentario sería:

- **Lectura comprensiva**: lectura que nos permita entender el texto y las partes que lo forman.
- **Localización del texto**: identificar datos externos como el autor, la obra, la situación del texto respecto a la totalidad de la obra, etc.
- **El género literario**: delimitar el género al que pertenece el texto.

- **Análisis del contenido**: analizar el tema, la estructura del texto, la postura del autor en el texto y su punto de vista.
- **Análisis de la forma**: análisis del lenguaje literario.
- **Juicio crítico**: expresar nuestra opinión personal sobre el texto.

**Tarea II. De *Obabakoak* y Bernardo Atxaga**

1. Actividad de lectura. El profesor puede decidir si es más conveniente una lectura individual en voz baja o en gran grupo. Se recomienda el uso de la primera opción, la lectura individual, porque permitirá la mejor asimilación de las ideas que se exponen y facilitarán la exposición de las mismas durante la discusión posterior.

2. Actividad de lectura. Relacionada con la anterior, simplemente amplía aspectos vistos más arriba y también los amplía gracias a las opiniones que sobre la obra de Atxaga vierten distintos medios.

3. Dividida la clase en tres grupos, el primero localizará información sobre el autor, el segundo sobre la obra de dicho autor en general, y el tercero se centrará en recabar datos sobre la obra en cuestión. Tras la búsqueda, que se puede hacer en clase si se dispone de los recursos adecuados, o fuera del aula, cada grupo expondrá a los demás la información recopilada.

**TAREA III. El tema y el contenido**

1. "La soledad del ser humano", es la opción que mejor recoge el tema del cuento puesto que las demás opciones refieren a aspectos temáticos secundarios.

2. De entre las opciones dadas, la que mejor resume el contenido es la que se ofrece en tercer lugar: *"Es el relato de la rutina diaria y los pensamiento de Katharina, una joven profesora que cada noche espera impaciente la llegada del tren en el que viaja su enamorado."*

3. *Ejercicio de respuesta libre*.

4. Como características definitorias de una historia podrían señalarse las siguientes:
- **Autobiográfica**: composición en la que el autor escribe de manera literaria sobre sí mismo, su vida privada y profesional. La narración está basada en sus memorias y está escrita en primera persona.
- **Histórica**: tipo de composición que ofrece una visión verosímil de un acontecimiento o época histórica, sirviéndose de hechos verídicos aunque los personajes principales son normalmente inventados.
- **Sentimental**: tipo de composición literaria en la que se narra una historia amorosa.
- **Biográfica**: Narración escrita de la vida de una persona pero contada por un tercero.
- **Realista**: tipo de composición que intenta presentar los personajes, lugares y acciones tal como son en la realidad, sin matizarlas, suavizarlas o exagerarlas.
- **Fantástica**: tipo de composición que presenta personajes, lugares y acciones alejadas de la realidad.
- **Policíaca**: tipo de narración cuyo tema principal es la búsqueda del culpable de un delito.
- **De aventuras**: tipo de narración en la que se narran diferentes aventuras vividas por los personajes: viajes, hazañas heroicas, etc.

- **Humorística**: composición que muestra, comenta o juzga la realidad resaltando el lado cómico o ridículo de las cosas, acciones, personajes, etc.
- **De intriga**: la acción de la composición se ejecuta con astucia, mediante enredos, hasta conseguir un fin concreto.
- **Epistolar**: narración de los hechos en forma de cartas entre uno o varios personajes.

**Tarea IV. La estructura**

1. Otras posibilidades de división externa de un texto literario pueden ser el capítulo, el párrafo, el pasaje, la estrofa, el verso, el acto, la escena…

2. Las definiciones quedarían así:
- Cada una de las partes principales en las que se divide un libro. → **CAPÍTULO**
- Parte de un texto escrito que comienza en una línea aparte. → **PÁRRAFO**
- Parte de una obra, generalmente corta. → **PASAJE**
- Combinación fija de versos que forman parte de un poema. → **ESTROFA**
- Palabra o conjunto de palabras que está sujeta a unas reglas de ritmo y de medida y que forma una línea de un poema. → **VERSO**
- Cada una de las partes en que se divide una obra de teatro o una representación, separada de las otras por una pausa.→ **ACTO**
- Parte de una obra de teatro que con otras componen un acto. → **ESCENA**

3. La estructura básica del relato es la siguiente:

**Introducción**: Abarcaría desde la frase inicial *"Saldría a pasear todas las noches, pero me da miedo, no me atrevo."* hasta *"Pero los días suelen ser aquí muy lluviosos y fríos, y así es imposible tener animales, yo no quiero tener un perro para que luego se ponga enfermo de tanto estar metido entre cuatro paredes."*, que sirve al autor para presentar psicológicamente a la protagonista.

**Nudo**: El nudo está compuesto por el resto del relato puesto que no tiene final o es un final abierto. Conocemos aquí cómo se desarrolla la vida diaria de Katharina, detalles de su solitario y rutinario día a día.

**Desenlace**: Se trata de un final abierto sobre el que se ofrecerá cierta información en el otro relato que se leerá al final de la actividad: *Declaración de Marie*.

4. *Ejercicio de respuesta libre*. Los alumnos intentarán redactar un final a la historia inconclusa de Katharina. Una vez llevado a cabo este primer cometido, se leerán todas las creaciones para poder elegir las que más les gustan. Además del ejercicio de lectura, se espera que los estudiantes den una opinión para justificar su elección o su rechazo de uno u otro texto.

**Tarea V. El tiempo**

1. Actividad para comprobar el grado de conocimiento previo que el alumno posee sobre el tema que se tratará a lo largo de esta nueva tarea. Los alumnos expondrán sus ideas sobre el "tiempo narrativo" para, entre todos, intentar formular una definición de los conceptos "tiempo de la historia" y "tiempo del discurso".

2. El orden de acontecimientos expuestos en la narración sería:

1) Katharina viaja en el tren con Sebastián. 2) Da sus clases particulares a los niños. 3) Corrige los ejercicios de matemáticas de sus estudiantes. 4) Escucha la radio y lee revistas del corazón. 5) Se pone a hacer un jersey. 6) Piensa en salir a pasear, pero se arrepiente. 7) Está tranquilamente echada en su cama, esperando. 8) Katharina enciende su cigarrillo y se pone a imaginar. 9) El último autobús para en la esquina y de él se baja un único pasajero. 10) Llegan los barrenderos. 11) Los martillazos en el puente le advierten de la llegada del tren.

3. Se puede determinar la duración del relato en cuanto a las acciones mencionadas por la protagonista. Se deduce que todo sucede momentos antes de la llegada del tren, con la protagonista en la cama, reflexionando sobre la rutina de su vida.

La narración se sucede al mismo tiempo que la mínima acción.

4. El tiempo verbal más utilizado a lo largo del relato es el presente de indicativo, debido a que la narración se produce en el mismo momento en que sucede la mínima acción. La única excepción podría ser cuándo, hacia la mitad del relato, el personaje narra detalles de su viaje en el tren.

**Tarea VI. El espacio**

1. En la siguiente actividad se trata de clasificar los diferentes espacios propuestos en abierto / cerrado, interior / exterior, real / ficticio, urbano / rural…

Los espacios propuestos quedarían clasificados de la siguiente manera:
**Abiertos**: Plaza Mayor, Madrid, España, jardín / **Cerrados**: dormitorio, Obaba.
**Interior**: dormitorio / **Exterior**: Plaza Mayor, Madrid, Bosque, España, Jardín, Obaba.
**Ficticio**: Obaba / **Real**: Dormitorio, Plaza Mayor, Madrid, Bosque, España, Jardín.
**Urbanos**: Madrid / **Rural**: Obaba

Por otro lado, los lugares donde transcurre la historia de Katharina, quedarían clasificados así:
Casa: espacio cerrado, interior, rural.
Locomotora: espacio abierto (simboliza la libertad, según algunas lecturas)
La ciudad: espacio cerrado, de donde la protagonista parece no poder escapar.

2. Los alumnos reflexionan ahora sobre el significado de los espacios en el cuento analizado y su función con respecto a la caracterización y estado de ánimo que presenta la protagonista. Desde esta perspectiva, la casa se presenta como un lugar reducido, que aprisiona a Katharina, mientras que la ciudad puede ser vista como liberadora, en cuanto a que le permitiría pasear, escapando de su rutina, y sentirse libre, aunque la joven maestra no opte por esta opción. Por su parte, la locomotora, representaría el poder abandonar su situación y empezar otra nueva vida en lugares lejanos.

**Tarea VII. Los personajes**

1. Además de Katharina, personaje principal, podría señalarse a Sebastián, el maquinista de la locomotora con la que Katharina sueña cada noche.

A través de la narración en primera persona, el alumno descubrirá a Katharina, una joven soñadora, miedosa, solitaria y preocupada por lo que piensen de ella los demás, y llena de indecisiones que ella misma reconoce.

El problema que aflige a la protagonista es la soledad en la que vive y la rutina de su día a día.

Aunque se desconocen los detalles de la misma, se intuye que la relación que une a Katharina con el joven maquinista es el amor.

2. *Ejercicio de respuesta libre*. Ante la falta de una descripción física del personaje principal, se invita a los alumnos a elaborar una, basándose en los escasos detalles psicológicos que aparecen en el relato.

**Tarea VIII. El narrador**

1. En el primer fragmento, el alumno se encuentra con una narración en primera persona y con un narrador omnisciente que conoce lo que piensan sus personajes.

En el segundo fragmento, el narrador adopta la posición de testigo de lo que ve, narrando los hechos en primera persona del plural.

2. En la *Declaración de Katharina*, el narrador es la propia protagonista. Se trata, por lo tanto, de una narración en primera persona.

3. Actividad dirigida. El alumno comprobará el efecto que produce el cambiarle la voz a la figura narrativa en, por ejemplo, el primer párrafo. Tras hacer los cambios pertinentes para transformar el fragmento en una tercera persona, quedaría así:

*"Saldría a pasear todas las noches, pero le da miedo, no se atreve. A veces, cuando está un poco animada, baja hasta el portal de su casa y se pone a caminar hasta la estación, y va todo el tiempo diciéndose Katharina no seas tonta, no importa que las calles estén vacías, tú sigue caminando tranquila y no pienses en esas cosas que aparecen en el periódico, porque los periódicos exageran mucho y parece que les gustara hablar de mujeres asesinadas y todo eso. Pero no ha acabado de pensar en esas cosas y ya se ha echado atrás, ya está de vuelta."*
Es conveniente que el alumno se dé cuenta de que parte del fragmento se corresponde con la voz de la protagonista hablando consigo misma y que no admite la transformación, al no tratarse de la voz del narrador.

**Tarea IX. El lenguaje literario**

1. Las dos primeras preguntas de la secuencia servirán al alumno para reflexionar sobre la lectura y su aproximación personal a la misma.

En cuanto al tipo de lengua que caracteriza al texto, el profesor puede destacar que se trata de un tipo de lengua estándar, con total ausencia de dialectalismos, jerga o tecnicismos. El autor no se sirve de esta posibilidad para caracterizar a la protagonista.

La intención del texto es la de entretener (ausencia de intención informativa o persuasiva), por lo tanto, hay un predominio de la función estética.

Sobre la sintaxis, los alumnos notarán como es frecuente el uso de las oraciones subordinadas.

**Tarea X. Juicio crítico**

*Ejercicio de respuesta libre*. Llega el turno para el alumno de valorar las tareas realizadas y también sobre el interés despertado tanto por el ejercicio como por el texto elegido para el comentario.

Se le pide también que recupere los aspectos más relevantes analizados hasta el momento y redacte un pequeño resumen que los contenga todos y añada su opinión personal.

**Tarea final. Declaración de Marie.**

1. El alumno debe ahora elaborar su propio comentario crítico sobre la *Declaración de Marie* que supone la segunda parte del texto analizado en clase. Se trata de que ellos lleven a cabo el mismo ejercicio que se ha realizado por partes en clase con un texto nuevo que puede, además, servir como actividad de evaluación de los conocimientos adquiridos.

2. Se comprobará también, llegado este momento, si los finales para la *Declaración de Katharina* propuestos por los estudiantes al final de la tarea III se aproximan o no al insinuado en esta segunda parte de *Saldría a pasear todas las noches*.

**BIBLIOGRAFÍA**

Atxaga, B., *Obabakoak*. Ediciones B. Barcelona, 1990.

Cervera, A., *Guía para la redacción y el comentario de texto*. Espasa-Calpe. Madrid, 1999.

Lázaro Carreter, F. *Cómo se comenta un texto literario*. Ediciones Cátedra. Madrid, 1989.

redELE revista electrónica de didáctica / español lengua extranjera NÚMERO 12

# Mecanismos de atenuación en español e italiano: *quizá* y *forse*

José A. Vázquez Pérez
Universidad de L'Aquila
jvazquezperez@gmail.com

Licenciado en la Universidad de Salamanca en 2001, en la facultad de Filología (hispánicas), colaborador en un proyecto en la confección de un diccionario de la ciencia y la técnica para la RAE. Trabajo de Grado en la Universidad de Salamanca respecto a los marcadores del discurso en español e italiano (modalidad epistémica). Lector de español en la Universidad de L'Aquila (Italia) desde noviembre de 2001 y colaborador ocasional en el Instituto Cervantes de Roma. Trabajos como traductor e intérprete. Publicaciones en congresos, revistas y traducciones.

**Resumen:**

En el presente trabajo, presentaré un breve bosquejo comparativo entre dos lenguas[1] (español y italiano), acerca del proceso de atenuación que presentan las partículas prototípicas de duda, inseguridad o incerteza, *quizá* y su homólogo *forse*.

Este tipo de partículas, que de ahora en adelante llamaré marcadores epistémicos, indican la decisión que toma el autor del texto de NO comprometerse con la verdad de la proposición expresada, así, la información se presenta "mitigada" (Hyland, 1999).

Desde un punto de vista traductológico, ambas partículas poseen valores prototípicos pragmáticos que presentan un proceso inferencial minimizado "hacia" y "en" los lectores, puesto que vienen postergados a ser cómplices de esa atenuación muy a su pesar y, por otra parte, el escritor los incluye en la inseguridad de sus palabras.

Igualmente, estableceremos una descripción relevante respecto a los procesos gramaticales y características morfológicas que podamos encontrar.

## 1. INTRODUCCIÓN

En primer lugar, situamos este tipo de recusrsos dentro del fenómeno de la *cortesía negativa*; un fenómeno discursivo que consiste en la acción de evitar, mediante un conjunto de mecanismos lingüísticos, marcas que señalen la presencia explícita y directa de las personas o participantes del discurso, esto es, las marcas

[1] Los ejemplos analizados pertenecen a las revistas de prosa literaria humanística *Ínsula* (Revista bibliográfica de ciencias y letras) y *Ausonia* (Rivista di lettere e arti).

del *yo* y del *tú* y las marcas de terceras personas que remiten a un alguien específico, concreto, al que no se quiere identificar.

El escritor tiende a emplear una serie de estrategias destinadas a mitigar la descortesía de tales acciones, a saber: marcadores epistémicos de duda, a veces unidos a verbos epistémicos "performativos" como *creer* o *pensar* (Briz, 1998); verbos modalizadores de duda y opinión; el modo subjuntivo, ya que sus rasgos se asocian a lo dubitativo, aunque, como veremos, no siempre[2]. Así, estamos de acuerdo con Palmer (1986) en que este modo es una marca de expresión de la modalidad epistémica, impersonalidad con *se*, tiempos de cortesía (condicional, imperfecto de subjuntivo), etc.

Este tipo de estrategias, según Brown y Levinson (1987: 130), son propias de discursos en los que los participantes muestran una gran distancia social, aunque podemos apreciar que en este tipo de artículos, objeto de análisis, el contenido está destinado a un público especializado y, según los autores, no debería existir la duda en la información que se propone.

Sin embargo Bravo y Briz (2004) por su parte, han aportado las categorías de "autonomía" y "afiliación" para describir cómo conceptualiza un hablante (escritor) sus relaciones con otro (lector), que no refleja las estrategias de cortesía positiva y negativa propuestas por Brown y Levinson.

Asimismo, Hidalgo (2006: 961) señala que los fenómenos de cortesía y atenuación no tienen por qué estar relacionados causalmente "*cortesía* como causa y *atenuación* como consecuencia".

En cuanto a los marcadores propiamente dichos, en lengua española apenas se han sugerido algunas denominaciones, puesto que normalmente se ha optado por el préstamo (Piqué Angordans, 2002: 22). Entre las propuestas encontramos "matizadores", "atenuantes retóricos", "escudos lingüísticos", "partículas mitigadoras" y "expresiones atenuativas". Todas estas unidades lingüísticas, simples o complejas, están al servicio de la atenuación asertiva para añadir incertidumbre, duda, imprecisión o vaguedad al discurso[3].

De acuerdo con Hyland[4] (1998, 2000) las partículas de duda, entrarían a formar parte de lo que llama el 'metadiscurso interpersonal', y dentro de éste a la

[2] Analizando los textos en lengua italiana, encontramos que en ninguna de los casos que señalamos para el adverbio *forse*, admite el modo subjuntivo. Observamos, pues, que todos los casos aparecen en modo indicativo.

[3] *Apud* Mendiluce Cabrera y Hernández Bartolomé (2005: 69-70) "La matización asertiva en el artículo biomédico: una propuesta de clasificación para los estudios contrastivos inglés-español" en *Ibérica* n° 10, págs. 63-90.

[4] *Apud* Marcos Sánchez (2005: 9) "Pragmática metadiscursiva", conferencia pronunciada en el curso superior de filología, Julio 2005.

categoría de los “minimizadores”, que rebajan el compromiso total del escritor con la afirmación.

Según Rodríguez Ramalle (2005: 511-512), este tipo de partículas “son operadores capaces de regir el modo subjuntivo o indicativo, dependiendo del modo del grado de duda o posibilidad que conlleven; de este modo, el tiempo verbal contribuye a la gradación de probabilidad-posibilidad-certeza”.

Barrenechea [1969 (1979)] realiza una distinción de clases dentro de los marcadores de duda, así, *quizá(s), tal vez, acaso* y *a lo mejor* vienen incluidos en el grupo de la gradación en el discurso aseverativo y dentro del mismo son admitidos en la subclase de la suspensión motivada de la aserción que es, en realidad, una posibilidad que la lengua ofrece al hablante para poder indicar su poca seguridad o para rehusar la responsabilidad de un juicio ya dado. También se puede expresar la afirmación de más a menos probable o también puede reforzar la absoluta certeza. En definitiva, con estos adverbios se expresa la duda y la inseguridad mediante la actitud del hablante.

## 2. *Quizá / Forse*

### 2. 1. Valores prototípicos

Señalamos que en los ejemplos que veremos a continuación, el marcador presenta una bajada de la intensidad de la fuerza ilocutiva, así, se minimiza la aserción y la carga semántica desciende.

En palabras de Moliner (1998: 843) este adverbio “se emplea para expresar la creencia en la posibilidad de cierta cosa”.

Según la Real Academia (1992[21]: 1714) “se denota la posibilidad de que ocurra o sea cierto lo que se expresa”.

Veamos un primer acercamiento a los dos marcadores:

> En *La colmena* el tiempo parece haberse detenido; **quizá** porque se ha detenido la historia. Los días pasan y transcurren las horas, pero su transcurso no tiene sentido. (Octubre 1976, Germán Gullón: *Silencios y soledades en España: “La Colmena”*)

Este fragmento analiza la característica temporal en la obra de Cela, *La colmena*. El primer miembro discursivo señala la detención del tiempo y, a continuación, se minimiza dicho argumento a través de un enunciado encabezado por el marcador *quizá*, en posición inicial después de punto y coma.

El marcador de duda introduce una oración causal que pone de relieve lo que piensa el autor del artículo respecto a esa detención del tiempo (ese tiempo, que se

ha parado, ha sido *posiblemente*, *tal vez*, *a lo mejor*, a causa de la historia, que se ha detenido). Con *quizá*, se propone un argumento que podemos aceptar como cierto o no.

Así, la duda da lugar a una inseguridad respecto a cuanto se afirma en la secuencia que descodificamos; presenta una continuidad del primer enunciado y atribuye a la causa un matiz de minimización de la aserción.

Veamos ahora el ejemplo en lengua italiana:

> Esiste un solo, universale essere. **Forse**, quando raggiungiamo questa convinzione abbiamo toccato la fase del sogno senza sognatori. Borges, lo sappiamo troppo bene, nega l'esistenza dell'io individuale, del tempo e dello spazio. (Settembre-Dicembre 1976, G. M. Bestini: *Variazione su Jorge Luis Borges*)

Este ejemplo comienza con una afirmación categórica. Mediante *forse*, parentético (en posición inicial, entre punto y seguido y coma), señalamos que alcanza a todo el enunciado consecuente, puesto que como modalizador, no posee la capacidad anafórica que pueden tener los marcadores de evidencia. De este modo, se rebaja la fuerza del compromiso y se minimiza la aserción, puesto que no hay una creencia o certeza. Como se lee en el *DISC*[5] (1997: 994) "esprime incertezza del parlante su quanto afferma la frase".

Por otra parte, vemos que en el último enunciado se reconoce el nombre del escritor argentino Jorge Luis Borges, a quien se le atribuye la negación de ese primer argumento. Sin embargo es el autor del artículo quien confirma lo dicho, aunque descarga sus convicciones en un plural inclusivo (*lo sappiamo bene*)

Señalamos que dicho marcador posee, al igual que el ejemplo en lengua española, un valor prototípico de duda.

Por otra parte, puesto que es marcador, podemos realizar la prueba de la conmutación con otro marcador de su misma categoría, a saber: *probabilmente*, *magari*, que traducimos con su primer significado *quizá* y con la construcción preposicional *a lo mejor*, ya que se utiliza el modo indicativo y dicha expresión sólo puede emplearse con este modo.

Veamos ahora un ejemplo, en cada lengua , en posición medial:

> Nora, a diferencia de Alborg, que miraba *La colmena* desde principios de raíz orteguiana, se acerca, **quizá** inconscientemente, a las teorías del llamado objetivismo, procedente de Francia, donde esta corriente, aun antes de Flaubert y hasta hoy, tuvo resueltos partidarios, y a las opiniones de Henry James y sus exegetas, como Percy Lubbock. (Octubre 1976, Germán Gullón: *Silencios y soledades en España: "La Colmena"*)

[5] *Dizionario Italiano Sabatini Coletti*

El primero de ellos presenta al marcador después de una coma y en una secuencia en contexto extraoracional.

Este ejemplo propone el modo de concebir la obra de Cela, *La colmena*, a través de los ojos de dos escritores Nora y Alborg, influenciados por dos corrientes de pensamiento diferente: la corriente orteguiana y el *objetivismo*, corriente de pensamiento francés.

La duda que se propone es saber si Nora al compartir las teorías del objetivismo, lo hace sin darse cuenta (*inconscientemente*) o si, por el contrario, actúa de ese modo porque las conoce. Aquí entraría en acción el marcador *quizá*, que ofrece el beneficio de la duda y niega la certeza absoluta. Nosotros, a su vez, compartimos con el autor del artículo esa incerteza, puesto que no conocemos el argumento, sólo lo que el autor nos presenta. El marcador atribuye un valor prototípico de atenuación al modo con el que Nora entra en contacto con el objetivismo.

Observamos, por otra parte, que por razones sintácticas no podemos realizar la prueba de la conmutación con un adverbio en –mente, así, no operamos con *probablemente* como sinónimo y sí con *tal vez*:

> Nora, a diferencia de Alborg, que miraba *La colmena* desde principios de raíz orteguiana, se acerca, **probablemente*** inconscientemente[...]

> Nora, a diferencia de Alborg, que miraba *La colmena* desde principios de raíz orteguiana, se acerca, **tal vez** inconscientemente[...]

Dicho marcador presenta las mismas características gramaticales respecto a *quizá* y además, según Martín Zorraquino (1999: 33) “reflejan una duda que surge en la mente del hablante (o que éste adopta cuando la seguridad procede del juicio del interlocutor)”.

Para Santos Río (2003: 652) esta partícula es una “locución adverbial oracional modalizadora (de posibilidad)” por tanto la información que nos da puede resultar válida y cierta o probable e insegura.

Al igual que en lengua italiana:

> Sembrerebbe dunque che da quando compose le sue opere, salvo alcuni periodi di eclisse il Tasso sia stato una delle maggiori stelle del firmamento poetico visibile da questa nostra isola. Ma quando ci affacciamo a ricercare i segni del suo influsso sulla nostra poesia, ci accorgiamo che essi non sono così visibili come **forse** ci saremmo aspettati. (Settembre-Dicembre 1976, C.S. Lewis: *Tasso*)

En este ejemplo, su autor, exalta la grandeza del poeta italiano Torquato Tasso y propone la influencia poética que puede haber suscitado en otros autores.

En el segundo enunciado, introduce un argumento que contrasta con el anterior, a través de la conjunción adversativa *ma*.

Asimismo, mediante la prueba de la conmutación, sustituimos el marcador *forse*, por otro de su misma categoría: *magari*, que traducimos en primer lugar como *quizá* o *tal vez*, en función de la traducción del verbo, como un pretérito pluscuamaperfecto de subjuntivo (*nos hubiéramos esperado*) que, por razones diatópicas, en este ámbito de la prosa académica resulta más acorde con el estilo; sin embargo, por otra parte, realizamos una segunda traducción del verbo como un condicional compuesto (*nos habríamos esperado*) y de este modo nos servimos, como conmutador, de la expresión preposicional *a lo mejor*, para que resulte con el modo indicativo.

Señalamos que se trasluce una inseguridad en las afirmaciones de Lewis, haciendo descender el nivel de la certeza que nos proponía en el primer enunciado. Asimismo, nos está incluyendo activamente en esa duda y, por tanto, haciéndonos cómplices de ese argumento.

Por otra parte, a través de la forma del plural inclusivo "*ci facciamo, ci accorgiamo, ci saremmo aspettati*, descarga todo elemento dudoso de su persona, de este modo no se responsabiliza de la información que propone.

Hemos señalado en estos ejemplos, los valores discursivos prototípicos de duda, junto a la posible traducción en los dos ejemplos en lengua italiana; por otra parte, hemos habaldo del modo verbal empleado por una y otra partícula, así como de su verbo de apoyo. Bien, por el momento atribuimos a los dos marcadores un mismo significado discursivo.

### 2. 2. Valores no prototípicos

Pasemos ahora a ver un significado discursivo no prototípico, o sea, aquellos matices o significados pragmáticos que un marcador adquiere en un determinado contexto. Estos valores se añaden al valor prototípico. Según el contexto, podrían permitir una sustitución por otro marcador sin que se resintiera el efecto pragmático o discursivo original. Verbigracia:

> **Quizá** no esté de más hacer notar que aunque la risa de Sempronio se expresa a veces con las vocales más abiertas "a" "e" (I, 42, 44; II, 35), Pármeno ríe siempre con la "i". (Enero 1980, Luis Beltrán: *La envidia de Pármeno y la corrupción de Melibea*, en nota)

Este fragmento viene introducido a través del marcador *quizá*, que abarca todo el enunciado. Se introduce un comentario personal del autor del fragmento, puesto que está situado en una nota. Explica mediante la grafía vocálica, el modo en el que ríen Sempronio y Pármeno. El grado de inseguridad que puede presentar

*quizá*, se convierte en una información añadida, puesto que, por si no nos hubiéramos dado cuenta al leer la obra, nos hace notar la característica fonética que presentan estos dos personajes al reír.

Asimismo, añade un valor ejemplificativo o inclusivo (*por ejemplo*, *pongamos por caso*), aunque deberíamos cambiar el modo verbal de subjuntivo a indicativo y aplicarle un cierto matiz condicional (*por ejemplo* no *estaría* de más hacer notar [...]), que le atribuyera a la secuencia un valor pragmátivo aditivo, de este modo podríamos reformular la proposición con las siguientes palabras: *además de todo lo que he dicho anteriormente, no estaría de más hablar de cómo ríen Sempronio y Pármeno*.

Volviendo al matiz ejemplificador, al ser un operador de concreción, "presenta el miembro del discurso que los incluye como una concreción o ejemplo de una expresión más general" (Martín Zorraquino y Portolés 1999: 4142).

Respecto a la lengua italiana,

> "Ho letto molta letteratura francese, e nei molti anni passati a Parigi ho avuto contatti coi principali letterati. In Italia, in Francia, abbiamo la predilezione per la cultura umanistica. In genere, però, i pittori leggono poco; **forse** oggi leggono di più… (Maggio-Agosto 1978, Domenico Manzella: *Cesetti, o l'inguaribile speranza*)

En este fragmento, es el escritor italiano del "Novecento" Cesetti, quien narra en primera persona un hecho personal referente a la cultura humanística. Sin embargo, en un segundo enunciado observamos la contraposición y la desviación del primer argumento, ya que la información que aporta pertenece a otro contexto. Presenta una información aseverativa (los pintores leen poco) y en el último enunciado, mediante el marcador *forse*, nos da una probabilidad (puede ser que hoy en día lean más). Asimismo, al mostrar un argumento sin una cierta seguridad, intenta que entremos a formar parte de ella, de este modo la responsabilidad no recae sobre él. Señalamos que dicho marcador, que podemos conmutar por el adverbio *probabilmente* o la expresión copulativa *è probabile che*, y que traducimos como *es posible que* (+ subjuntivo) o (+ indicativo cuando si se quiere remarcar un matiz de mayor convencimiento).

A través de esta duda, nosotros, como lectores, no sabemos si los pintores de hoy leen más que los de entonces; lo único cierto es que, si el autor del texto conjetura esta teoría, puede ser que sea cierta, cosa que sólo podemos intuir, puesto que no tenemos datos precisos.

Por otra parte, podemos pensar en un valor discursivo contrastivo (*invece*, *nonostante*, *però*) que traducimos como *sin embargo*, *no obstante* o *pero*, puesto que "muestra que el miembro discursivo en el que se encuentra elimina una conclusión que se puediera inferir de un miembro precedente" (Martín Zorraquino y

Portolés, 1999: 4115). Parece que *sin embargo*, quizá por su frecuencia de uso, se esté identificando completamente con el también contraargumentativo *pero* y pueda ser capaz de introducir esa relación concesiva que siempre se le ha reconocido y, además, la relación adversativa, nueva para él. Al igual que *pero*, asimismo, el tipo de oposición que establece *sin embargo* es una oposición *contraargumentativa restrictiva*, esto es, una cancelación de conclusiones precedentes.

Veamos un segundo ejemplo de ambos marcadores:

> *No buscamos el logro, anhelamos el deseo.*
> *Que no es la fuente sólo, sino la sed que incita.*
> Es, **quizá**, lo que más ama el poeta, porque es el goce que le habita con mayor fidelidad. (Septiembre 1979, Francisco Brines: *La heterodoxia general de Luis Antonio de Villena*)

En este ejemplo, se proponen dos versos para explicar, a continuación, que la finalidad única a la que quiere llegar el poeta es la espera impaciente del deseo.

El marcador al estar situado en posición de inciso (contexto extraoracional), podemos omitirlo aunque con la consecuencia de transformar la intensidad del enunciado, a saber: de proponer un enunciado con una fuerza ilocutiva minimizada, como ahora es el caso, pasaríamos a un enunciado en el que la información del miembro discursivo se presenta como afirmativa y la actitud de su contenido proposicional sería más intensa (de una duda o posibilidad a una certeza).

Podemos añadir que el marcador *quizá*, puede atribuir al enunciado un valor contraargumentativo restrictivo (*en cualquier caso*) mediante el cual se debilita la fuerza argumentativa del miembro anterior de su relación y, a veces promueven su cancelación, "al mismo tiempo que llaman la atención sobre su enunciado, al que muestran como imprescindible para la prosecución del discurso, en detrimento del enunciado anterior, que presentan como no relevante" (Domínguez García 2002: 308). Por otra parte, le atribuimos un valor conclusivo (*en fin, total*) mediante el cual se expresa una visión retrospectiva de los contenidos expresados anteriormente e indica una recapitulación, una reformulación de lo expuesto.

En cuanto a la posición en la que se encuentra el marcador, al estar en posición de inciso abarca a todo el enunciado, puesto que lo modifica, como hemos dicho en el párrafo anterior. Así, "Renkema (2001) considera una de las ocurrencias de la modalidad, que transmite información sobre el hablante / escritor [...] Atenuadores y enfatizadores forman parte de una escala de intensidad, son elementos graduales" [6].

[6] *Apud* Marcos Sánchez (2005: 15)

En palabras de Briz (1998: 115) “la atenuación es una categoría pragmática. [...] que mitiga la fuerza ilocutiva de una acción o la fuerza significativa de una palabra, una expresión”[7]

Pasemos a ver el segundo ejemplo en lengua italiana:

> Il professor Tolkien, in un corso di lezioni tenuto all’Università di St. Andrews alcuni anni fa, osservò come l’idea della fata bella malvagia sia scomparsa dalla fantasia moderna. **Forse** in un mondo costruito dall’industrialismo la bellezza è divenuta così rara e il male così palesemente brutto che non possiamo più pensare male della bellezza. (Settembre-Dicembre 1976, C.S. Lewis: *Tasso*)

En este ejemplo, se propone la idea de *belleza v.s. fealdad* en la imaginación y fantasía literaria; así pues, el autor de este fragmento, nos induce a pensar que, en el mundo en que vivimos no es posible que podamos concebir el mal de un modo hermoso.

Mediante el marcador, se pone de relieve el alejamiento del escritor respecto a lo que estamos leyendo y sus consideraciones que, nosotros como lectores, podemos tomar como ciertas o, por el contrario, dudar de ellas porque no nos convencen. De este modo, señalamos un valor prototípico atenuador, que sustituimos por una locución preposicional *è probabile che*, y que traducimos como *quizá*, *probablemente* o *acaso* (más literario y menos usual).

Sin embargo, el valor secundario no prototípico que le añadimos responde a un marcador consecutivo-continuativo *así pues* (que traducimos como *di conseguenza*), puesto que presenta una continuaidad con el argumento del miembro discursivo anterior. En palabras de Martín Zorraquino y Portolés (1999: 4100) “vincula un primer miembro, generalmente formado por una secuencia discursiva, con otro que se presenta como su consecuencia”.

Señalamos que, en estos casos, la atenuación sigue vigente aunque le proporcionemos un valor secundario. De este modo, y como hemos dicho anteriormente, la bajada de la carga semántica producida por el marcador, comporta una minimización de la información que se presenta a continuación.

Observamos, por otra parte, que en algunas ocasiones la traducción no es homogénea, esto es, no siempre traducimos *forse* con su homólogo español *quizá*, sino que según el contexto en el que nos encontremos, nos serviremos de adverbios en –mente (*probablemente*), de locuciones adverbiales (*tal vez*) y preposicionales (*a lo mejor*), de construcciones copulativas tematizadas (*es posible que*) y marcadores de tipo más literario (*acaso*). Para realizarla nos hemos adecuado al contexto y al estilo que presenta cada fragmento (más usual o más

[7] *Ibidem.*

literario). Así, en palabras de Barrenechea (1969: 39-59)[8], dentro de la gradación que podemos realizar en el discurso aseverativo, distinguimos, para las marcas de esta categoría, "la suspensión motivada de la aserción".

## 3. Conclusiones

Como conclusión a este análisis, observamos que en los casos analizados, el uso de los marcadores *quizá* y *forse*, es similar en las dos lenguas. La duda e inseguridad que ofrecen en sus secuencias, hace que se atenúe la información que se presenta, haciendo descender el énfasis o vigor con el que se proponían anteriormente. Sin embargo, respecto al modo del verbo que acompaña a este marcador, existen diferencias. De este modo y en palabras de Martín Zorraquino (1999: 32) observamos que con *quizá* "si comparece con subjuntivo, debe preceder al verbo, mientras que, con indicativo, puede precederlo o seguirlo (a menudo lo siguen)". En cambio, en lengua italiana, *forse* prefiere el indicativo[9].

Como hemos visto, tanto en una lengua como en la otra, la falta de compromiso explícito del autor, nos revela su decisión de no comprometerse "totalmente" con la información que presenta, ya que pueden existir ciertas imprecisiones en el argumento, a saber: una información procedente de una fuente poco fiable o la insuficiente documentación del propio autor. De este modo la fuerza de la aserción se atenúa, es decir: la proposición que se ve afectada por el alcance del marcador, pierde su carga semántica positiva y se abre una posibilidad y no un hecho (minimización de la aserción y limitación informativa).

Tras lo analizado, podemos afirmar que se ponen de manifiesto algunos efectos de carácter cognitivo, argumentativo y, principalmente, pragmático. El simple hecho de que los elementos de una modalidad (la oral) se presenten en otra (la escrita) produce un "choque" en el lector, pues "simula" una sensación de acercamiento, de *diálogo* y de espontaneidad propia de las interacciones entre lector y escritor, donde los elementos extralingüísticos (como el aspecto físico, gestual y entonativo) no desempeñan un papel fundamental como podría ser en la comunicación oral. Por otra parte, aportan una cierta carga semántica (negativa) a la proposición y de este modo, se utilizan mecanismos de atenuación que hacen

[8] *Apud* Casado Velarde (1993: 35).

[9] Por lo que se refiere al marcador en lengua española, cuando usa el modo subjuntivo, está mencionando una posibilidad remota o una conjetura, sin tener datos precisos; mientras que cuando usa el modo indicativo, expresa lo que se considera posible. En cambio, en lengua italiana, se utiliza en los dos contextos el modo indicativo (generalmente el futuro de indicativo), puesto que no hay tanta distinción en las acciones que se cumplen con uno u otro modo:
"*Quizá* han llegado ya: *Forse* sono già arrivati"
"*Quizá* hayan llegado: *Forse* saranno arrivati"

que baje la carga semántica de lo que se está exponiendo para establecer una interacción entre escritor y lector (de ahí, que provoque un efecto contextual y pragmático en el discurso escrito).

En el marco de la lingüística contrastiva, las partículas que presentamos son unidades especialmente interesantes para establecer afinidades entre las lenguas, es decir, constituyen conjuntos de fenómenos lingüísticos suficientemente diferenciadores y característicos como para contribuir a la determinación de tipologías lingüísticas atenuantes.

En estas organizaciones, la entonación (en lo oral), la segmentación de los enunciados (puntuación), los marcos de modalidad, etc., todo interactúa para expresar la argumentación de cada una de las estructuras que hemos señalado. Todo está en relación con el lector y con el contexto situacional.

Mediante el análisis de este tipo de marcadores, dentro de la modalidad epistémica y en el discurso académico, resultan significativas las posibilidades que existen para el uso de los diferentes procedimientos de atenuación. En palabras de García Negroni (2004): "estos procedimientos sirven para indicar la falta de compromiso explícito o completo del autor respecto de la verdad de sus postulados o el deseo de no expresar ese compromiso de manera categórica (Hyland, 1998)".

Así, se da lugar a la atenuación del argumento y a la "no credibilidad" por parte del lector.

La despersonalización dispone de toda una serie de construcciones o mecanismos lingüísticos que permiten ocultar, omitir o trasladar las marcas de las personas del discurso. Como hemos visto, el empleo de estos mecanismos, característico del discurso académico escrito, responde, en muchos casos, a la necesidad del autor de mitigar acciones potencialmente agresivas para la audiencia, lo que convierte la despersonalización en una estrategia de cortesía del discurso académico escrito.

Español e italiano pues, siendo lenguas afines, constituyen dos sistemas que reflejan culturas moldeadas con pueblos e historias diferentes y que, por tanto, presentan saberes, ideas y creencias diversas acerca de las cosas; detrás de estructuras y usos lingüísticos se celan dos psicologías diferentes.

## 4. Bibliografía


- Barrenechea [1969 (1979)] "Operadores pragmáticos de actitud oracional: los adverbios en –mente y otros signos", en *Estudios lingüísticos y dialectológicos. Temas hispánicos,* Hachette, Buenos Aires, págs. 39-59.

- Bazzanella C. (1986) “I connettivi di correzione nel parlato: usi metatestuali e fatici”, in Lichem K., Mara E., Knaller S. (a cura di), *Paralella 2. Aspetti della sintassi dell’italiano contemporáneo*, Tübingen, Gunter Narr, págs. 35-45.
- Bazzanella C. (1995) “I segnali discorsivi”, en Renzi L., Salvi G., (eds.) *Grande grammatica italiana di consultazione*, vol. III, págs. 225-257.
- Bravo D. y Briz A. (2004) *Pragmática sociocultural*, Ariel, Barcelona.
- Briz Gómez A. (1998) *El español coloquial en la conversación. Esbozo de una pragmagramática*, Ariel Lingüística, Barcelona.
- Brown P. y Levinson L. (1987) *Politeness. Some Universals in Language Usage*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Charaudeau P. y Maingueneau D. (2005) *Diccionario de análisis del discurso*, Amorrortu, Buenos Aires /Madrid.
- *Dizionario Italiano Sabatini Coletti* (D.I.S.C.) (1997) Giunti, Firenze.
- Devoto G. y Oli G. (2003) *Dizionario della lingua italiana*, Firenze, Le Monnier.
- Domínguez García Noemí (2001) *La organización del discurso argumentativo: los conectores*, Universidad de Salamanca, Salamanca.
- Fuentes Rodríguez C. (1991) “Adverbios de modalidad” *Verba*, Universidad de Santiago de Compostela, 18, págs. 275-321.
- García Negroni M., Estrada A. y Mosqueda A. (2004) “Atenuación y conclusividad en el *abstract* científico: dos aspectos epistémicos en tensión” *Actas del Congreso Internacional Políticas culturales e integración regional*, en prensa.
- Haverkate H. (1994) *La cortesía verbal*, Gredos, Madrid.
- Hidalgo A. (2006) “La expresión de cortesía en el español hablado: marcas y recursos prosódicos para su reconocimiento en la conversación coloquial” en *Actas del XXXV Simposio Internacional de la Sociedad española de Lingüística*, en Milka Villayandre (eds.), Universidad de León, León.
- Hyland K. (2000) *Disciplinary discourses*, Longman, London.
- Lonzi L. (1998) *Avverbi e altre costruzioni a controllo*, Il Mulino, Bologna, págs. 249-281.
- Marcos Sánchez M. (2002) “Evidencialidad y género discursivo”, Actas del Congreso Internacional sobre análisis del discurso, lengua, cultura y valores, Pamplona.
- Marcos Sánchez M. (2005) “Pragmática metadiscursiva”, conferencia pronunciada en el curso superior de filología, Julio 2005.
- Martín Zorraquino Mª. (1999) “Aspectos de la gramática y de la pragmática de las partículas de modalidad en español actual”, en Jiménez T., Losada C. y Márquez J. F. (eds.) *Español como lengua extranjera: enfoque comunicativo y*

*gramática*, Universidad de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela, págs. 25-56.

- Martín Zorraquino Mª. A. y Montolío Durán E. (1998) *Los marcadores del discurso. Teoría y análisis*, Arco/Libros, Madrid.
- Martín Zorraquino Mª. A. y Portolés J. (1999) "Los marcadores del discurso" en *Gramática descriptiva de la española*, Bosque I. y Demonte V., Vol. 3, Espasa, Madrid, págs. 4051-4214.
- Mendiluce Cabrera G. y Hernández Bartolomé A. (2005) "La matización asertiva en el artículo biomédico: una propuesta de clasificación para los estudios contrastivos inglés-español" en *Ibérica* n° 10, págs. 63-90.
- Moliner M. (1966, 1998[2]) *Diccionario de uso del español*, Gredos, Madrid.
- Palmer F. R. (1986): *Mood and modality*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Real Academia de la lengua (1998[21]) *Diccionario de la lengua española*, Madrid.
- Renkema J. (1999) *Introducción a los estudios sobre el discurso*, Gedisa, Barcelona.
- Rodríguez Ramalle Mª T (2005) *Manual de sintaxis del español*, Castalia, Madrid, págs. 509-514.
- Santos Río L. (2003) *Diccionario de partículas*, Luso española, Salamanca.

**ACQUARONI, ROSANA (2007), *Las palabras que no se lleva el viento: literatura y enseñanza del español como LE/L2,* Madrid, Santillana-Universidad de Salamanca. ISBN: 978-84-9713-046-2.**

*Las palabras que no se lleva el viento: literatura y enseñanza del español como LE/L2* –publicado por la editorial Santillana- es un libro de Rosana Acquaroni: profesora de español desde hace algo más de dos décadas, conferenciante y formadora de profesores en importantes instituciones; pero, sobre todo, poeta, en su haber, varios premios y algunos libros publicados. No todos la conocen como investigadora, su tema estrella, con el que en un futuro próximo hará una aportación científica y reveladora: la competencia metafórica.

Tras la autora viene la obra. Se trata de un libro complejo, tanto en su estructura como en su conceptualización, del que no se pueden escribir unas breves líneas. Lo primero que leo, el índice y la introducción. Una cosa me queda clara: que la autora lo ha pensado, no solo lo ha pensado, lo ha sentido. Leo el libro con el ansia de conocer los textos y los autores que han sido seleccionados, porque esos textos me van a llevar a las obras, estamos en agosto y puedo leer. En septiembre propondré algunos de estos fragmentos a mis alumnos.

Pero, bien, ¿a quién va dirigido? Este es un libro que leerán con agrado y satisfacción los profesores que vayan a impartir la asignatura de literatura a extranjeros y deseen que sus alumnos tengan nociones teóricas y experiencias prácticas; los que, enseñando lengua, quieran introducir en sus clases alguna actividad literaria; así como los que, simplemente, aman la literatura y la enseñan o no en otros registros educativos. Niveles de referencia: B1-C2, un espectro amplio; más adelante, la propia autora especificará que la adscripción de un texto a un determinado nivel no ha sido fácil y que, en algunos casos, su decisión podría resultar discutible. Honestidad no falta.

El libro está estructurado en dos partes diferenciadas pero intrínsecamente complementarias: *reflexión teórica* y *módulos de práctica*. La **primera parte** –ya mencionada, *reflexión teórica*- se articula en tres capítulo: 1. *Primeras aproximaciones al fenómeno literario*; 2. *Literatura y enseñanza del español LE/L2*; y 3. *Las palabras que no se lleva el viento: una propuesta didáctica para la utilización de textos literarios en el aula de LE/L2*. Recomiendo a los profesores que lean de forma pausada los tres capítulos, ya que proporcionan unos presupuestos teóricos muy bien engarzados y clarificadores, que fundamentan de forma seria la propuesta didáctica.

En el *primer capítulo*, la autora nos aproxima al fenómeno literario –definición, idiosincrasia y funciones de la literatura, características del lenguaje literario, rasgos específicos del género literario-, para lo cual, se reafirma en la necesidad de poner en contacto a nuestros alumnos con las manifestaciones artísticas de la cultura hispana, a fin de que aprehendan *las claves culturales necesarias que faciliten sus interacciones con hablantes nativos* (p. 15); una de ellas, la literatura. Hay más, este libro trata de literatura. Vamos a entrelazar algunas de sus ideas. ¿Un texto literario, una obra? *Una obra literaria puede constituir un modelo de lengua, servir como contexto de uso y, al mismo tiempo, ser fuente de información o elemento motivador para el aprendizaje y la lectura* (p. 15). Está claro. Quiero introducir más textos literarios en mis clases. Esto es lo que

yo destaco, la autora ha sugerido mucho más. Se enumeran las funciones atribuidas a la literatura y los efectos didácticos derivados de cada una de ellas: 1. Ser fuente de conocimiento; 2. Conservar y difundir una cultura; 3. Afinar y educar la sensibilidad artística; 4. Purificar o purgar las pasiones; 5. Liberar y gratificar tanto al escritor como al lector; 6. Evadir o escapar de la realidad; 7. Reflejar un compromiso o comprometer al lector; y 8. Enseñar lengua. Así mismo, se adentra en un análisis de los tres géneros literarios protagonistas de su propuesta didáctica: poesía, narrativa y teatro; porque cada vez que llevemos un texto al aula resultará recomendable hacer partícipe al alumno de los rasgos del género literario al que se adscribe el texto propuesto, ya que *desde un punto de vista discursivo, podemos definir los géneros literarios como conjuntos, relativamente estables y reconocibles, de técnicas expositivas vinculadas a determinadas leyes formales y de contenido, que se conforman históricamente y que poseen una intencionalidad comunicativa concreta* (p.26).

En el *capítulo segundo -Literatura y enseñanza de LE/L2-* se pone en relación la literatura con la enseñanza del español a hablantes no nativos (HNN); así, Acquaroni considera de interés y utilidad acompañarnos en un recorrido por las principales orientaciones metodológicas aplicadas a la enseñanza de lenguas segundas o extranjeras, llevándonos a reflexionar sobre el papel que la literatura y, más específicamente, los textos literarios han desempeñado en cada una de estas tendencias: parte de los enfoques tradicionales y de los estructurales, hasta llegar a los planteamientos nocional-funcionales y al enfoque comunicativo *–cuando se produce la verdadera incorporación, aunque tímida,* de la literatura en los materiales de ELE- hasta llegar a los enfoques procesuales o por tareas. Esta reflexión, que se inicia en la página 51 no tiene desperdicio.

Dependiendo del tipo de institución y del currículo adoptado, la literatura *podrá ser una herramienta para el desarrollo de un aspecto lingüístico, o podrá constituir en sí misma una parte integrante de los contenidos del curso* (p. 46). Aquí es donde la autora llama la atención sobre una práctica a la que casi ninguno somos ajenos: proponer en el aula un texto porque en él aparece de forma recurrente una estructura gramatical. Igual que hemos superado la ejercitación de la gramática en frases aisladas y descontextualizadas, también debemos *dejar de trivializar* el texto literario y sus posibilidades didácticas. Para reducir la emoción y el sentimiento a estructuras huecas, mejor dejar la literatura a un lado.

Incidiendo en la idea de no trivializar el texto, y en clara referencia al *Marco común europeo de referencia*, la autora expone de forma pormenorizada cómo la literatura contribuye al desarrollo de la competencia comunicativa, de la competencia literaria, de la competencia cultural y de algo que nos sorprenderá aún más, la literatura contribuye también al desarrollo de una competencia desconocida, la *competencia metafórica*. Esta acoge todas aquellas proferencias o expresiones que se apartan de la lengua literal, y que *impregnan nuestro lenguaje cotidiano y nuestro pensamiento al servirnos para estructurar gran parte de nuestros conceptos y de nuestras actividades* (p. 65).

El *tercer y último capítulo* de esta primera parte está dedicado a describir la propuesta didáctica que se desarrollará en la segunda parte del libro. Intentaremos ser breves, tarea difícil ante tantas ideas sugerentes desplegadas por la autora, y a las que los lectores podrán añadir algunas más. Rosana Acquaroni encuentra

necesario evaluar la adecuación de su propuesta a los presupuestos del *Marco* (3.1.); una vez encuadrada la propuesta, concreta los criterios -pedagógicos, lingüísticos, didácticos, temáticos y otros varios- que han sido combinados para la selección de los textos (3.2.); a continuación, aborda la secuencia didáctica en sí misma (3.3.) desde un punto de vista reflexivo y teórico.

Concluye la primera parte con una **bibliografía** completa y bien seleccionada, que da cuenta tanto de las obras que han sido citadas en la reflexión teórica como de otras fundamentales en el planteamiento de cualquier investigación sobre el tema que nos ocupa.

La **segunda parte** constituye *la propuesta didáctica propiamente dicha. Está estructurada en cuatro (…) ámbitos temáticos, cada uno de los cuales corresponde a uno de los grandes temas que, a nuestro juicio, son desarrollados por la literatura universal: la memoria, la vida, el amor, y la muerte* (p. 11). Cada uno de estos ámbitos se desarrolla en torno a los tres géneros literarios distinguidos por la autora: *poesía, narrativa y teatro*, con un total de ocho textos para cada módulo temático y la explotación didáctica correspondiente. Un conjunto resultante de treinta y dos propuestas literarias.

Los *autores* incluidos constituyen un elenco de aquí y de allá, de antes y de ahora; con una cierta preferencia por los más actuales, sin que algunos clásicos, muy bien seleccionados, hayan perdido un lugar preferente. Así, alternan Mario Benedetti, Julio Cortázar, Carmen Martín Gaite, Antonio Machado, Federico García Lorca, Pablo Neruda, Miguel Hernández o Jorge Luis Borges, con Elvira Lindo, Javier Cercas, José Saramago, Rosa Montero, Antonio Muñoz Molina, Isla Correyero, Gabriel García Márquez, Mario Vargas Llosa o Julio Llamazares, por citar algunos ejemplos: *una representación lo más equilibrada posible de la literatura española e hispanoamericana[,] escrita por hombres y mujeres, y donde tuvieran cabida tanto autores ya consagrados como otros más jóvenes y menos conocidos, aunque ya refrendados por gran parte del público y la crítica* (p. 12).

Entre los *textos,* los hay que pertenecen a obras emblemáticas, y otros a algunas más desconocidas. La selección de textos no decepciona. La selección de textos alienta a la lectura. La selección de textos llevará al profesor y al alumno curioso a la obra. De eso se trata. Entre ellos, algunos: *Continuidad de los parques* de Julio Cortázar; *El cuento de la isla desconocida*, de José Saramago; *Memoria de mis putas tristes*, de Gabriel García Márquez, (tres ejemplos de narrativa); *Los herarldos negros* de César Vallejo; *El poeta pide a su amor que le escriba*, de Federico García Lorca; *Se pensó a come ho speso male il mio tempo*, de Ana Rosetti (estos, representantes de la poesía); y, por último, tres ejemplos de fragmentos teatrales incluidos: *Mar de fondo*, de Leo Maslíah; *Kathie y el hipopótamo*, de Mario Vargas Llosa; o *El beso de la mujer araña,* de Manuel Puig. Estoy deseando tener la oportunidad de proponer alguno de ellos a mis alumnos.

La *explotación didáctica* de los textos se aborda en una secuencia de actividades con una extensión de dos páginas -material fotocopiable- y en tres secciones comunes a los textos de cada módulo temático: *contraviento, palabras comunicantes* y *palabras comunicantes: contraviento;* todas ellas han sido elaboradas en consonancia con las directrices del *Marco común europeo de referencia*.

La secuencia de actividades se articula en torno a las tres etapas clásicas del desarrollo de la lectura: 1. Etapa de contextualización, preparación o encuadre *(framing*): *prelectura* (señaladas con el número 1); 2. Etapa de descubrimiento y comprensión *(focusion*): *lectura* (destacadas con el número 2); y 3. Etapa de expansión (*diverging*): *poslectura* (indicadas con el número 3).

Hagamos una breve referencia a cada una de estas tres secciones que coronan la explotación didáctica de cada módulo temático:

1. *Contraviento:* conjunto de sugerencias a modo de guía didáctica para el profesor/a.

2. *Palabras comunicantes:* sugerencias didácticas para el desarrollo de la competencia metafórica.

3. *Palabras comunicantes: contraviento*: sugerencia de resolución a las actividades propuestas en la anterior sección.

Yo no enseño literatura, sino lengua y cultura. Elegir no es fácil. Pero es emocionante y nos renueva. Si tengo que decidirme por uno de los textos para el próximo curso, creo que, tras haber leído de forma pausada la selección de Acquaroni, optaré por una autora de la que nunca había leído nada –Graciela Baquero-. Leo el texto y siento la necesidad de saber algo de su autora y de su obra. No es posible. No encuentro nada en el libro. Entonces voy a Internet. Entonces, sí. ¿Cuenta Acquaroni con este recurso y por eso, no ha hecho referencia al encuadre biográfico y cultural de los autores? Suponemos que sí, y que, además, cualquier material didáctico editado de forma impresa tiene unos límites que el autor no debe sobrepasar si quiere que el texto sea publicado. Los autores estamos bien acostumbrados a estas servidumbres.

Al final del libro aparece la **selección de textos,** sin que el índice refleje la página que, dentro de este apartado, ocupa cada texto previamente desarrollado de forma didáctica. Esta distribución nos sorprende, no resulta cómoda para el lector. ¿Por qué he de ir a la sección final para buscar el texto literario que he elegido (sin saber en qué página se ubica), y volver después hacia atrás en busca de la propuesta didáctica correspondiente? Tras haber leído y manejado el libro durante varias semanas, estoy segura de que los textos deberían aparecer intercalados en la explotación didáctica, de manera que a cada texto elegido le siguiera su correspondiente propuesta para el aula. Sin embargo, Acquaroni, paciente, me explica que para la realización de algunas de las actividades no es deseable que el alumno disponga del texto completo desde el principio y, por eso, se sitúa a continuación de las propuestas. No me convence este argumento para los casos en los que el profesor opte por usar el libro como material complementario y fotocopiable.

La edición, por parte de Santillana, resulta impecable, no he hallado erratas y el texto está bien distribuido; sin embargo, un formato más amplio habría sido el adecuado para toda la segunda parte, a tenor de que los usuarios van a ser los alumnos y estos prefieren otros formatos en los que el texto permita intercalar las notas que toman en clase.

Termino de leer y releer este libro de Rosana Acquaroni, entusiasmada; desde luego, ahora me siento más segura a la hora de introducir textos literarios en mis clases, la autora me ha facilitado la tarea con sus sólidas reflexiones y sus acertadas propuestas. No conozco otro libro de estas características. Para quien quiera saber más sobre el hacer académico y artístico de la autora, puede visitar su página web: http://www.rosanaacquaroni.com.

Isabel Santos Gargallo

Universidad Complutense de Madrid

**BUSTOS GISBERT, J.M., GARCÍA SANTOS, J.F., SANTIAGO GUERVÓS, J. DE., SÁNCHEZ IGLESIAS, J.J., MARTÍN MARTÍN, M., NATAL PRIETO, E. y TORIJANO, J.A. (2006) *La fosilización en la adquisición de segundas lenguas: el buen aprendiz,* Salamanca, Luso-Española de Ediciones. ISBN: 84-934489-7-4.**

Esta monografía acoge un conjunto de estudios que se incardina en un proyecto de investigación subvencionado por el Ministerio de Ciencia y Tecnología, y da respuesta a los dos primeros objetivos del mismo:

a) establecer un repertorio de elementos fosilizables en el proceso de adquisición/aprendizaje del español como segunda lengua (L2);

b) y estudiar una de las vías naturales para superar la fosilización, mediante el análisis de los procedimientos empleados por los buenos aprendices.

Aunque no sea lo habitual, es mi deseo empezar por las felicitaciones. Tras leer y releer con sentido crítico esta monografía, no me cabe duda de que es una extraordinaria aportación a la investigación sobre el fenómeno de la *fosilización* -rasgo de la interlengua-; un estudio que será citado siempre que entremos en la consideración de alguno de los dos fenómenos mencionados. Felicito a los autores por la idea y por el desarrollo de la misma, ya que los artículos recogidos en esta monografía constituyen un modelo de investigación teórico-aplicada a un área de gran interés en el aprendizaje del español como segunda lengua (L2).

Los *autores* pertenecen a la Universidad de Salamanca, conforman un grupo de investigación, y todos ellos están vinculados a los Cursos de Español para Extranjeros de la citada institución; a todos los conocemos por sus acertadas aportaciones a este y otros ámbitos de investigación de la Lengua Española. Este grupo de profesores, a quienes me une una amistad, intermitente en el grado de contacto pero sincera, ha tenido la amabilidad de enviarme un ejemplar de su última publicación, sabedores de que el tema, ¡cómo no!, me interesa sobremanera. Decido escribir esta reseña con el propósito de que el libro sea conocido y sus conclusiones motivo de otras investigaciones igual de sugerentes.

Tanto la *lingüística adquisicional* como la *lingüística aplicada* se hermanan en este estudio para dar cuenta -complementaria- de un fenómeno problemático desde el punto de vista conceptual y metodológico, y de su aplicación didáctica al tratamiento de los errores *fosilizados* o *estabilizados*. El título nos sitúa en el ámbito de las *segundas lenguas (L2)*, esto es, las que se aprenden en el contexto geográfico en que desempeñan un papel social e institucional, un país de habla hispana, en nuestro caso. Así mismo, el estudio se centra en *el buen aprendiz,* definido como el hablante no nativo que logra un dominio cuasinativo en la lengua meta. Y esto me trae a la memoria el estudio de Stevick (1991), que no ha sido mencionado en esta monografía, pero sí otros igual de relevantes, en el que el autor, tras hacer una entrevista a siete estudiantes adultos de diferentes lenguas y distintas procedencias geolingüísticas, llega a la conclusión de que el buen aprendiz no responde a un patrón universal, sino a un conjunto de estrategias particulares y de rasos idiosincrásicos.

Es de muchos conocido que el *concepto* de *fosilización* aparece por primera vez en un artículo emblemático de Larry Selinker (1972), titulado *Interlanguage*, en

el que se perfila como uno de los cinco procesos que caracterizan y conforman la interlengua (IL), esa lengua que emplea el hablante no nativo en el intento de aproximarse a la lengua meta según el modelo adulto. La fosilización *tiene que ver con rasgos lingüísticos que se estabilizan (es decir, permanecen invariables) en la interlengua de aprendices que comparten una misma lengua materna con independencia de su edad y de la calidad y cantidad de instrucción que reciban* (p. 59).

Esta *monografía* está integrada por seis artículos: los dos primeros de corte teórico, en los que se abordan cuestiones conceptuales y metodológicas, respectivamente; y los cuatro siguientes, investigaciones empíricas, en tres de las cuales, se aplica una encuesta sobre la conciencia del error, y un cuarto estudio, en el que, además, se analiza la producción oral de aprendices cuasi-nativos.

El primero *d*e los artículos *–La fosilización: revisión conceptual-,* a cargo de Jorge J. Sánchez Iglesias, es un excelente ensayo en el que el autor hace una revisión exhaustiva y analítica de los estudios que se refieren al constructo de la fosilización desde un punto de vista conceptual. En él se propone, en primer lugar, hacer una revisión de aspectos metodológicos y conceptuales en torno al fenómeno de la fosilización; en segundo lugar, se ocupa de las causas que explican el fenómeno; a partir de ahí, se centra en la identificación de los elementos que son susceptibles de fosilizarse (aspecto especialmente interesante para el profesor de lenguas segundas o extranjeras); y, en último lugar, presta atención a las relaciones que se establecen entre la lingüística adquisicional y la lingüística aplicada, *específicamente en la posibilidad de prevenir o tratar la fosilización en el ámbito de la didáctica de lenguas extranjeras* (p. 13-14). Destacamos que el autor cita a Han (2003) para señalar que la fosilización tiene bastante que ver con a) la Hipótesis del Período Crítico (HPC) (Lenneberg, 1967), y b) la interferencia con la L1, aspectos que serán matizados por el autor, pero que no dejan de tener importancia cualitativa. Sánchez Iglesias destaca el carácter idiosincrásico de la fosilización; su relación con la permeabilidad, como rasgo de la interlengua; y el hecho de que uno de los aspectos más importantes y problemáticos es la determinación de las causas del fenómeno.

El segundo artículo *-Principios metodológicos para el estudio de la ¿fosilización? en el aprendizaje del español como lengua extranjera: el buen aprendiz-* de José M. Bustos Gisbert, se incardina en el ámbito de actuación de la lingüística aplicada y se centra, como el título indica, en la *metodología* que se aplica en el desarrollo de los cuatro estudios empíricos que forman parte del volumen. Esta es sin duda su principal aportación: caracterizar los rasgos más sobresalientes de la tipología de estudios sobre el fenómeno de la fosilización y concretar los aspectos caracterizadores de los estudios empíricos incluidos en este volumen. En cuanto a lo primero, destaca el escasísimo número de investigaciones de corte empírico, el hecho de que la inmensa mayoría son estudios de caso, la constatación de que muchos optan por la perspectiva longitudinal, que son frecuentes los basados en errores prototípicos, que los estudios tienden a centrarse en informantes de nivel avanzado y, por último, que dichas investigaciones se centran en las retroalimentaciones correctivas, como mecanismo para cambiar y mejorar el tipo de *input* recibido.

A partir de estas constataciones, Bustos Gisbert establece las siguientes como *características metodológicas* de los cuatro estudios que introduce: a) carácter empírico, es decir, basados en datos extraídos de la realidad observable; b) una muestra de 122 informantes divididos en dos grupos atendiendo a la lengua materna: b1) anglófonos (60%) y b2) no anglófonos (40%); c) técnicas de recogida de datos: c1) encuesta cuantitativo-cualitativa sobre la conciencia del aprendizaje para los tres primeros estudios; c2) entrevista personal libre y semidirigida, para el cuarto de los estudios, con el objeto de analizar la producción oral en hablantes cuasi-nativos; d) procesamiento de los datos empleando el sistema Microsof Acces.

En la *terminología* metodológica empleada por Bustos Gisbert, observo una discrepancia, y es que denomine *método* a los procedimientos de recogida de datos, cuando estos, a mi modo de ver, han de calificarse como *técnicas*; en mi opinión, el método que aúna a los cuatro estudios empíricos es el estudio de casos, y los procedimientos de recogida de datos son técnicas o procedimientos de investigación de los que se sirve el método para alcanzar una concreción (siguiendo a Nunan, 1992); los autores me dirán.

El artículo da cuenta de un *estudio piloto* que se realizó con la encuesta y, tras el cual fue posible matizar, completar y ampliar o simplificar algunas de las preguntas contenidas en el cuestionario original (ambas –la encuesta piloto y la encuesta definitiva- figuran en los apéndices 1 y 2 del artículo, respectivamente). La realización de un estudio piloto es una prueba más de la seriedad y cientificidad de los estudios que en estas páginas reseñamos.

Los dos artículos teóricos concluyen con sendas *bibliografías* –completas y actualizadas-, las cuales nos descubren, por un lado, estudios de gran interés que consultaremos en breve; y, por otro, la falta, menor, de alguna referencia del ámbito hispano, que, en nuestra opinión, complementaría puntos de vista desarrollados en esta monografía.

Los cuatro estudios empíricos que siguen tienen como investigadores principales a los siguientes:

1. J. Felipe García Santos

   *Conciencia de error en los buenos aprendices anglohablantes*

2. Javier de Santiago Guervós y José María Bustos Gisbert

   *Conciencia de error en los buenos aprendices no anglohablantes*

3. J. Agustín Torijano

   *Conciencia de error en hablantes residentes en países de habla hispana*

4. Soledad Martín Martín, Elena Natal Prieto y Jorge J. Sánchez Iglesias

   *Análisis de errores de hablantes cuasi-nativos*

Los cuatro artículos presentan algunos patrones comunes y ciertas diferencias; prestemos, pues, atención a ambos aspectos. Las características que los aúnan ya han sido puestas de relevancia en el artículo de Bustos Gisbert; en cuanto a las diferencias que los identifican, señalemos las siguientes:

a) Lengua materna de los informantes:

Estudio 1: anglohablantes.

Estudio 2: no anglohablantes.

Estudio 3: residentes en países de habla hispana.

b) Tipo de técnica empleada para la compilación de los datos:

Estudios 1, 2 y 3: encuesta.

Estudio 4: producción oral con entrevistador nativo profesional y grabación audio.

Cada una de estas investigaciones lleva a cabo un análisis pormenorizado de las respuestas de los informantes a la prueba, así como unas conclusiones en las que se va teniendo en cuenta y son objeto de contraste, los resultados de los estudios precedentes.

Estamos seguros de no haber mencionado algunos de los temas conceptuales, metodológicos y empíricos de interés suscitados tras la lectura de cada uno de los estudios compilados en esta monografía, los límites de esta reseña nos lo impiden, pero deseamos que estas breves líneas lleven al lector curioso a dichos aspectos.

Al lector crítico se le piden también *observaciones q*ue puedan mejorar lo leído. En este sentido, haremos algunas sugerencias constructivas: la primera de ellas tiene que ver con la ubicación del índice, situado al final del libro, y que a nuestro modo de ver incomoda sobremanera la consulta del mismo y contraviene la práctica más usual hoy en día. En segundo lugar, los romanos empleados para enumerar los artículos resultan, a nuestro modo de ver, algo menos frecuentes en nuestros días que los arábigos (puede entenderse también como preferencia personal de los editores y/o autores); además, no encontramos justificación para que las citas literales se proporcionen en la lengua de origen –el inglés- ya que no debemos ni podemos suponer el conocimiento de esta lengua en el lector; así mismo, se echa de menos que los autores de esta monografía no hagan uso de la terminología referida a los niveles de referencia, establecidos por el *Marco* y adoptados por el Instituto Cervantes (*Plan Curricular. Niveles de referencia para el español*, 2007), para denominar los niveles de competencia de sus informantes, aunque todos entendamos lo que significa un *hablante cuasi-nativo*; y para terminar, algunas erratas que podrían subsanarse en próximas ediciones: *idiosincrático* por idiosincrásico (p. 29 y otras), input por *input* (p. 47 y otras), *la la* por *la* (p. 46), *daos* por *datos* (p. 61), *socio psicolingüístico* por *socio-psicolingüístico* (p.61), *analizar a esta cuestión* por *analizar esta cuestión* (p. 68); sugerimos, también, que se suprima el signo de puntuación final de cada uno de los

elementos de la taxonomía expuesta en las páginas 93 y 94. Insistimos en que estas minucias no desmerecen en nada este extraordinario libro.

Este estudio monográfico se encuentra incardinado en un proyecto del Ministerio de Ciencia y Tecnología; felicitación merece el investigador principal, profesor José M. Bustos Gisbert, y los miembros del grupo de investigación, por haber tenido la loable idea de publicar un volumen monográfico con los resultados referidos a los dos primeros objetivos del proyecto, sin el peligro de disgregar los artículos en publicaciones periódicas de más difícil acceso.

El lector que quiera conseguir un ejemplar y no lo encuentre en su librería habitual siempre puede dirigirse a Luso-Española de Ediciones (lusoesp@iponet.es).

Isabel Santos Gargallo

Universidad Complutense de Madrid