

# ACTAS DEL XIII SEMINARIO DE DIFICULTADES ESPECÍFICAS DE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL A LUSOHABLANTES

*NUEVOS ENFOQUES DE LA GRAMÁTICA  
EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO  
LENGUA EXTRANJERA*

São Paulo, 29 de octubre de 2005



2005

---

ACTAS DEL XIII SEMINARIO DE DIFICULTADES  
ESPECÍFICAS DE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL  
A LUSOHABLANTES

---



MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA

(c) Edita: Secretaría General Técnica, Subdirección General de Información y Publicaciones

EMBAJADA DE ESPAÑA EN BRASIL - CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN

NIPO: 651-06-288-8

ISSN: 1677-4051

Impresión: Prol Gráfica e Editora

# ÍNDICE

## CONFERENCIA INAUGURAL

- Teoría lingüística y gramática en el aprendizaje y en la enseñanza de ELE ..... 13  
*Neide Maia González. Universidad de São Paulo*

## COMUNICACIONES

- En torno a la oposición perfecto / indefinido: sugerencias para el tratamiento didáctico del tema en entornos lusohalbantes de aprendizaje de ELE ..... 23  
*Ana Lucia Esteves dos Santos. Universidad Federal de Minas Gerais*

- Emilia en el país de la Gramática (juego de cartas) ..... 37  
*José Antonio Pérez Gutiérrez. Consejería de Educación*

- Relectura sobre la categoría de discurso relatado: una propuesta para la enseñanza ELE ..... 51  
*Fabiana da Cunha Ferreira. Universidade da Força Aérea*  
*Luise Campos da Silva. Colegio Pedro II*  
*Maria Cristina Giorgi. CEFET*

- La cultura del voseo en clases de ELE ..... 65  
*Sara Araujo Brito. Unigranrio*  
*Rosineide Guilherme da Silva. Unigranrio*

- La particularidad lingüístico-gramatical rioplatense desde el cine: trabajando el voseo argentino en “El hijo de la novia” ..... 69  
*Angela Patricia Felipe Gama. UNESP – FCT Presidente Prudente*  
*Fábio Marques de Souza. UNESP - Assis*

- El análisis de errores: una herramienta en la enseñanza de la gramática de ELE para alumnos brasileños ..... 79  
*Ana Cristina dos Santos. Universidad Estado de Río de Janeiro*  
*Diego Fernando Cunha Silva. Centro Cultural Anglo-Americano*

- La utilización de los exponentes funcionales en la clase ELE. Un paso más en la búsqueda de conocimiento instrumental de la gramática ..... 91  
*Lucielena Mendonça de Lima. Universidad Federal de Goiás*  
*Cleidimar Aparecida Mendonça e Silva. Universidad Católica de Goiás*

Relaciones del brasileño con la gramática: imágenes y discursos  
Identificaciones con la enseñanza de la gramática del portugués y sus ..... 99  
influencias en el aprendizaje de la lengua española  
*Jorge Rodrigues de Souza Junior. Universidad de São Paulo*

Dificultades gramaticales de los alumnos de “Ensino Medio”  
en español ..... 107  
*Isidro Emilio Sáez Pérez. Colegio Miguel de Cervantes*  
*Marco Roberto Barchetti Urrea. Colegio Miguel de Cervantes*  
*Beatriz Alves Buganeme. Colegio Miguel de Cervantes*

La utilización del análisis contrastivo en la clase de gramática ..... 129  
*Renata Maria de Barros. Instituto de Educação Alvorada Plus*

Los materiales auténticos en las clases de gramática ..... 143  
*Silvany Chong Reis Don Fai. Universidad de São Paulo*

#### CONFERENCIA

Gramática y atención a la forma: sentido y sensibilidad ..... 157  
*Concha Moreno García. SGEL*

#### COMUNICACIONES

Los marcadores del discurso en la enseñanza ELE: propuestas y análisis  
de actividades ..... 175  
*Daniel Mazzaro. Universidad Federal de Minas Gerais*  
*Eduardo Tadeu Roque Amaral. Universidad de São Paulo*

Gramática inductiva para alumnos principiantes: propuestas para aprender  
a aprender ..... 189  
*Marília Oliveira Vasques Callegri. Colegio de Santa Inés*  
*Simone Rinaldi. Colegio N. S. Sión*

La oposición modal de los verbos creer y saber: un estudio basado en corpus ..... 197  
*Iandra Maria da Silva. Universidad Federal de Santa Catarina*

# ÍNDICE

## TALLERES

- El texto al servicio de la gramática y la gramática al servicio del texto .....  
209  
*Nelson de Abreu. Universidad de Uberaba*  
*Teresinha F. Resende de Ozcariz. Universidad de Uberaba*  
Propuesta para aprovechar una canción de moda: la gramática siempre aparece .... 219  
*Susana Beatriz Slepoy de Zipman. Centro Latino de Línguas*
- Hablar y decir: dificultades para lusohablantes ..... 227  
*Julieta Sueldo Boedo. SM*
- El estudio de la gramática a través de la lingüística de corpus.  
Usos de “aunque “ ..... 233  
*Maria Cibele González Pellizzari Alonso.*  
*Colegio Miguel de Cervantes / Pontificia Universidad Católica de São Paulo*
- La utilización de juegos y actividades lúdicas para la adquisición  
de la gramática en Educación Infantil ..... 251  
*Maria Luisa Gonzalez Villelia. Colegio Miguel de Cervantes*  
*Lara Kulikowski. Colegio Miguel de Cervantes*  
*Margareth A. Martínez Benassi Toni. Colegio Miguel de Cervantes*  
*Gemma Oliveras Camprubí. Colegio Miguel de Cervantes*
- Las tareas formales y la gramática tradicional: comparando dos actividades  
de presentación de las formas y su uso ..... 257  
*Gregorio Pérez de Obanos Romero. Casa de España (RJ)*





# **CONFERENCIA INAUGURAL**





# TEORÍA LINGÜÍSTICA Y GRAMÁTICA EN EL APRENDIZAJE Y EN LA ENSEÑANZA DE ELE

Neide Maia González

¿Qué es lengua? ¿Qué es gramática? ¿Qué lugar ocupa la gramática en las distintas teorías del lenguaje? ¿Qué es adquirir o aprender una lengua para cada una de esas teorías? ¿Qué lugar ocupa y qué peso tiene la gramática en el proceso de adquisición/aprendizaje de la lengua, en cada caso? ¿De qué forma todo esto se refleja – o no – de manera armónica en la enseñanza de la lengua, en este caso extranjera? Para contestar a estas preguntas, se tratará de hacer un breve recorrido por los conceptos de lengua y gramática que están en las bases de las distintas vertientes teóricas de la lingüística, de las hipótesis que tiene cada una sobre qué significa adquirir o aprender una lengua y se tratará de subrayar la fuerte relación que guarda todo ello con las formas de enseñar.

## **1. La coherencia entre las teorías lingüísticas, las teorías de adquisición o aprendizaje, el concepto de gramática y la práctica (enseñanza de la lengua)**

Es fundamental conocer los orígenes de la elaboración teórica, aunque, como señala Moles (apud Franchi, 1992:9), es bastante común silenciarlos o incluso ignorarlos. Pero es igualmente importante pensar en las implicaciones que puede tener el hecho de asumir un determinado punto de vista teórico, es decir, fijar una cierta concepción de lenguaje/lengua y ocupar ese lugar como un determinado “posto particular de observação” (id., ibid.). Según Franchi, las concepciones teóricas – esos puestos de observación – nunca son definitivas, aunque a veces parecerían serlo. Una teoría es, así, un punto de vista, un lugar que ocupamos, momentáneamente, preferentemente por una decisión y como un camino posible de abordaje de ciertas cuestiones, un gesto interpretativo, que necesita ser permanentemente sometido a prueba, contrastado, lo que podrá llevar a que sufra sensibles cambios internos o incluso a que se lo abandone.

Aquí, intentaremos reconstruir algunos de esos recorridos, en los que están involucradas muchas cosas importantes, con las que, de forma consciente o, muchas veces inconsciente, nos enfrentamos los profesores en nuestro trabajo cotidiano. Trataremos de hacer una síntesis de algunas de las cosas que han ido dando origen a

muchos de nuestros gestos, a veces automáticos y no derivados de una decisión consciente y coherente, como profesionales que trabajamos con lenguas extranjeras. No tenemos ninguna intención de apuntar un camino específico, el camino ideal, pero intentaremos al menos ver qué se encuentra en el camino cuando elegimos uno de ellos.

**Existen, según Franchi (ibid.), tres momentos complementarios, que actúan como instantes de un proceso cíclico intermitente: reflexión filosófica, investigación experimental, elaboración teórica.** En estos términos, la relación entre **teoría y práctica** no es la de precedencia de la primera sobre la segunda. Como muestran Signorini & Cavalcanti (1998: 9), el estudio de las cuestiones aplicadas exige esquemas de investigación generados en el mismo contexto de aplicación y no desarrollados antes por un grupo de élite y aplicados posteriormente por un segundo grupo más periférico; de ahí que las formas de consenso teórico-metodológico producidas sean dinámicas e incluso multidisciplinarias.

Pero remontémos a algunos de los hechos que han llevado a esa especie de **dicotomía entre teoría y práctica** que no es fácil superar y que impregna nuestro pensamiento y nuestra práctica, trantando de entender mínimamente por qué, según Vez Jeremías (1984, *apud* González Nieto: 2001, 44) “hemos estado progresando en espiral desde hace siglos, a base de retomar los mismos problemas bajo nuevas perspectivas.”

## **2. La dicotomía Empirismo vs. Racionalismo en los estudios del lenguaje, de su adquisición o aprendizaje y de su enseñanza**

La historia de los estudios sobre cómo se aprenden lenguas extranjeras parece reproducir la clásica dicotomía entre **el racionalismo** (un modelo que tiene sus orígenes en el pensamiento platónico) y **el empirismo** (un modelo que tiene sus orígenes en el pensamiento aristotélico): la clásica controversia **nature vs. nurture; interioridad vs. exterioridad del lenguaje; nativismo vs. aprendizaje; biológico vs. social**, permanece latente durante siglos y, como muestra Aitchinson (1992:20-22), emerge a la superficie de la lingüística en 1959, cuando Chomsky escribe una recensión sumamente ingeniosa y destructiva del libro *Verbal Behavior*, de Skinner, quien pretendía explicar el lenguaje como un conjunto de hábitos, iguales a otros, de otras naturalezas, que se van formando durante la vida, por ensayo y error – para Skinner, condicionamiento operante. Según el modelo empirista skinneriano, el niño, que de esa forma se condiciona, es una *tabula rasa* y no contribuye en nada a ese proceso, que depende fundamentalmente de los estímulos que vienen del exterior, del medio en el que se encuentra.

Este modelo conductivista tuvo un papel importante en la didáctica de lenguas, tal vez justamente por el papel que en él se atribuye a la acción exterior, una de las cuales es justamente ejercida por aquel que enseña. **Enseñar–Aprender** es una relación fundamental aquí y por ello tal vez las primeras reflexiones sobre el aprendizaje de lenguas estén tan indisolublemente vinculadas a la didáctica y tan claramente dedicadas a “refinar nuestro conocimiento sobre las prácticas en las clases”, como muestran Gass & Schachter (1989). En el interior de este modelo nacen las metodologías audio-orales o audio-linguales y también las estructuro-globales o audiovisuales y, sobre todo, la primera versión de la

teoría de la transferencia, que magnifica el papel de la lengua materna en el aprendizaje y en la producción de errores en lengua extranjera, por ello mismo totalmente asociada a algo que no hemos abandonado nunca del todo, el Análisis Contrastivo, y que, aun habiendo pasado por cambios en función de los avances teórico-metodológicos, muchas veces continuamos aplicando tal como se la entendía en su versión primera, fuerte, apriorística, predictiva, conductivista, distribucionista y lineal. El impulso de contrastar nunca se ha abandonado del todo, sobre todo cuando se trata de encontrar los puntos de convergencia y, particularmente, de separación entre dos lenguas dichas tan cercanas como el español y el portugués. Sin embargo, aunque las formas de comparar han cambiado y han superado el simple contraste término a término, estructura a estructura (véanse, entre otros, los trabajos de Serrani-Infante y de Fanjul), en el momento de su aplicación, muchas veces esta tendencia se mantiene, por lo que se la critica tanto. Resulta clara, aquí, la nefasta separación y la distancia casi total que suele existir entre lo que sucede en el ámbito de la investigación y lo que sucede en el espacio de la práctica.

Para oponerse a esa concepción exterior de la lengua, Chomsky introduce la idea del innatismo o nativismo (poseemos un cerebro genéticamente programado para el lenguaje, el lenguaje es un órgano mental, en el caso del niño, crece en la mente/cerebro). Chomsky sostiene que la mente está constituida de órganos mentales tan especializados y diferenciados como los corporales y funda un modelo teórico mutante, que ha pasado por un conjunto muy grande de transformaciones, en el que lo que se mantiene siempre son las dos preguntas iniciales, que constituyen su programa, y que son ¿Qué es lo que se sabe cuando se sabe una lengua? y ¿Cómo se adquiere ese conocimiento?, preguntas que están orientadas hacia la comprensión del proceso de adquisición de la primera lengua y que después constituirán también un programa, no siempre aplicado de igual forma, para los que se dedican a la investigación sobre segundas lenguas. Recordemos, además, que este es un modelo modular, es decir, se concibe la mente/cerebro modularmente y uno de esos módulos está constituido por el lenguaje, aquí entendido como el conocimiento lingüístico, esto es, gramatical, puesto que el uso lingüístico estará determinado por muchas cosas que están más allá de este conocimiento y que por ello quedan fuera del programa generativista.

Si el modelo anterior estaba indisociablemente vinculado a la didáctica y por ello mismo era una fuente inspiradora para la creación de materiales para la enseñanza, el modelo innatista reivindica justamente lo contrario: la autonomía de los estudios en adquisición en relación a la didáctica, una autonomía que se ve reflejada inclusive en la clásica y polémica dicotomía entre adquisición y aprendizaje. Dicha autonomía, si bien ha constituido un elemento decisivo para los avances en ese campo de investigación, ha dejado durante mucho tiempo fuera de sus reflexiones el papel de la enseñanza y consecuentemente del profesor, lo que llevó a rarísimos, muy puntuales y generalmente fracasados intentos de aplicación y de utilización de esos conocimientos en la enseñanza de las lenguas, puesto que no se prevé en el modelo ningún tipo de aplicación directa. Hasta hoy es algo enigmático para ese modelo el papel de la enseñanza sobre la adquisición.

Esta primera gran oposición que hacemos lleva a grandes e importantes bloques teóricos que tratan de explicar la adquisición de segundas lenguas. Usando la clasificación de Larsen-Freeman & Long (1991), podríamos decir que a partir de ella se constituyeron lo

que se suele clasificar como **teorías nativistas** y **teorías ambientalistas** de la adquisición de lenguas, con todo lo que implican y con una diversidad interna que será siempre necesario tener en cuenta. Según esos autores, tenemos aún un tercer bloque, al que le dan el nombre de **teorías interaccionistas**, en el siguiente sentido: para explicar el aprendizaje de la lengua, se valen de factores innatos y de factores ambientales, los cuales no se excluyen sino que interactúan, razón por la cual estas teorías tendrían mayor poder explicativo que las anteriores, en función de la cantidad de variables, causas y procesos que incorporan, perdiendo, por tanto, en simplicidad para los modelos anteriores.

La mención simplificada que acabamos de hacer a esta dicotomía, cuyas peculiaridades y desdoblamientos no podemos explotar aquí, fue solamente emblemática. Es evidente que no traduce la complejidad total de los caminos teórico-prácticos seguidos por los estudios que observan el fenómeno de cómo se aprenden/adquieren lenguas extranjeras, sobre todo cuando nos referimos a los adultos que las aprenden en situaciones formales. En este vasto campo, encontramos explicaciones de la más variada naturaleza para el fenómeno en observación, que van a buscar respuestas en la cuestión más propiamente **lingüística**, en la **psicolingüística**, en la sociolingüística, **más recientemente en la pragmática, en el sociointeraccionismo, en las teorías del discurso** y en el **psicoanálisis** (Revuz, Serrani-Infante, Celada) e incluso en una teoría que tiene sus orígenes en la física, como la **teoría del caos** y **de la complejidad** (Larsen-Freeman, Paiva), por la que se vienen explicando varios fenómenos en el ámbito de las ciencias humanas.

**El campo de la lingüística es, por definición – muestra González Nieto (2001:45) – complejo**, porque complejo es el campo de la comunicación humana, pues una lengua es sistema, es historia, es actividad mental y actividad comunicativa socialmente diferenciada y es, en gran medida, literatura; en definitiva, es el medio de que se valen los hombres para relacionarse entre sí y con el mundo, en su vida cotidiana y en los procesos de aprendizaje y de enseñanza.

### **3. Los paradigmas formal y funcional y la enseñanza de las lenguas y de la gramática**

Es posible afirmar, entonces, que existen al menos dos paradigmas en los que se inscriben las concepciones de lengua, de gramática, de aprendizaje y, consecuentemente, de cómo se enseña la lengua y su gramática: el paradigma formal y el paradigma funcional, ninguno de ellos totalmente homogéneos en su interior, evidentemente.

El primero se consideró como la revolución copernicana: autonomía científica, estudio sincrónico, abstracción ideal del objeto lengua. El segundo busca la complementariedad de factores que antes eran dicotómicos; en él se reintroducen el sentido, el sujeto, las circunstancias. Se trata de un paradigma mucho más complejo, aunque sea una cuestión fundamental la de cómo trabajar esa complejidad, es un tema que, sin embargo no es objeto de esta charla que se da en el contexto de un Seminario que tiene como tema central la gramática en la enseñanza de ELE.

Es necesario dejar claro que, en términos de investigación científica, cada una de esas grandes ramas puede darnos, y en efecto nos dan, contribuciones magníficas para la

descripción de las lenguas y de su funcionamiento. Si pensamos, sin embargo, en la enseñanza de lenguas extranjeras, está claro que la primera vertiente no puede ofrecernos más que subsidios para entender los mecanismos profundos de naturaleza cognitiva que rigen la adquisición y el procesamiento de esa gramática internalizada que poseerían todos los hablantes de una lengua, así como los efectos que se producen al enfrentarse esa gramática con la de otra lengua. Subsidios importantes, por supuesto, pero quizás insuficientes para el ejercicio de la enseñanza y para promover el desencadenamiento de un proceso que, si bien tiene una faceta cognitiva, no se reduce a ella: el de constituirse sujeto en una nueva lengua.

En cuanto al segundo paradigma, nos parece fundamental tenerlo en cuenta en los procesos de enseñanza por el hecho de que van más allá de la gramática o, quizás, hablando de una forma un poco menos reductora, por el hecho de que contemplen la gramática en uso, para lo que se tienen que considerar cuestiones de naturaleza cultural, pragmático-discursivas, sin dejar de admitir que la lengua tiene un orden propio en el que todos tenemos que entrar mínimamente, hasta para subvertirlo.

Un modelo que contemple todos estos factores y variables procura dar cuenta, según nos parece, de lo que afirma Possenti (1992:75) en un trabajo en el que defiende la necesidad de que se contemple una definición del cerebro que sea compatible con los movimientos que es necesario hacer para hablar de hecho con otros hablantes, esto es, un cerebro para el lenguaje y no sólo para la gramática. Para ello, según Possenti, es necesario que ese sujeto, que posee un cerebro que genera e interpreta una gramática y que habla en condiciones históricas, funcione dentro de determinados parámetros sociales.

De ahí la importancia de que en la formación de los profesores de lengua se estimule la reflexión sobre qué significa, desde distintos puntos de vista teóricos, adquirir una lengua, sobre la lengua misma, en relación con los sujetos que la hablan y los grupos sociales en los que están insertados, sobre la manifestación de la lengua en prácticas socioculturales variadas y heterogéneas, es decir, en modos culturales de uso de la lengua.

Entonces muchas veces nuestro problema, ya sea en los cursos de formación de profesores, ya sea en otros espacios de enseñanza, no está puesto simplemente en el hecho mismo de enseñar lengua y gramática, sino en las concepciones de lengua y de gramática que orientan nuestros cursos en general, por las que se establece una especie de corte entre lo que sería **enseñar lengua**, en términos generales, y **enseñar gramática**, esa cosa estigmatizada, puesta al margen pero inevitable como si fuera una especie de *karma* del que no podemos huir, una imagen que seguramente se ha cristalizado, al menos en Brasil, por la acción de la escuela, que estimula una relación generalmente traumática con el significante “gramática”. Curiosamente, la representación de la lengua española, tan frecuente entre nuestros estudiantes brasileños, como una lengua “formal” y “correcta” (véanse a este respecto los trabajos de Celada y Santos), estimula y refuerza esta imagen dura de la gramática y contribuye, quizás, al fracaso de muchos aprendices, que terminan por verla, usando palabras de Gadet & Pêcheux, como una especie de “lengua inalcanzable”.

Esto hace que la gramática que se enseña raramente esté volcada hacia la comprensión, la interpretación de los muchos efectos de sentido y a las cuestiones que rigen el funcionamiento de una lengua a partir de las pistas que nos da su materialidad,

sino preocupada con la materialidad en y por sí misma, tantas veces mal trabajada en las “síntesis gramaticales” que se reproducen infinitamente. Se cumplen, muchas veces, verdaderos rituales de enseñanza de unas cuantas reglas arbitrarias de una lengua supuestamente homogénea que después se pide que los estudiantes vomiten sin reflexión en actividades generalmente formales, ejercicios y pruebas. Insisto: el problema no está en si enseñamos o no la gramática – claro que lo hacemos –, sino en cómo lo hacemos y para qué sirve todo eso. Aun cuando lo que se propone es un enfoque dicho comunicativo, es común ver diluidos y ocultados la heterogeneidad, las contradicciones y los conflictos constitutivos de las relaciones sociales que se manifiestan en las lenguas y culturas. Esto sin decir que una mala interpretación de este enfoque ha generado gestos como el de eliminar del todo la enseñanza de la gramática o si no de enseñarla como una especie de apéndice inevitable, en los moldes más tradicionales y formales, lo que genera una total inadecuación y una consecuente incomodidad.

Quizás sea éste uno de los factores que hacen que la enseñanza de la lengua y de su gramática sea, con tanta frecuencia, un fracaso y quizás se deban a esto las expresiones de disgusto, de enfado, de aburrimiento, que notamos en las personas cuando se les pronuncia la palabra gramática: algo que asocian inmediatamente a ese conjunto de reglas vacías de contenido y arbitrarias que los profesores les hacemos memorizar.

Ahora bien, es importante señalar aquí que la concepción heterogénea de lenguaje/lengua que defendemos no implica en absoluto abandonar la importancia de un trabajo con la sistematicidad de la lengua. Lo que se valora es más bien **la descripción de dicha sistematicidad a partir de una práctica**, en los términos de Bourdieu (1977), y no precediéndola, con la finalidad de fijar, detectar regularidades e incluso promover una reflexión sobre ellas. Como señala Orlandi, la organización es imprescindible para que una lengua sea representable y ninguno de los que aprenden una lengua puede prescindir de conocer esa organización. Dicha descripción puede venir acompañada de **una reflexión sobre las representaciones de la lengua**, que están operando, a veces silenciosamente, incluso a la manera de prejuicios, sobre las imágenes que ya trae el aprendiz de la lengua que aprende y de sus hablantes.

Con mucha frecuencia la lengua se ve como un instrumento fundamentalmente destinado a la comunicación, una imagen de nuevo estimulada, en los últimos tiempos, por esa mala interpretación del llamado enfoque comunicativo a la que nos hemos referido, sobre todo porque se desconocen los fundamentos de la teoría lingüística en la que se apoya este enfoque. Con mucha frecuencia también la lengua se ve como una lista de palabras, una nomenclatura, para referirse a un mundo siempre idéntico, homogéneo, sin diferencias culturales, sin historia.

Poner en tela de juicio esa forma de ver la lengua, ampliar y refinar el concepto de lengua, además de dar visibilidad a esas representaciones y creencias que permanecen a veces subyacentes es una excelente manera de superar los tópicos, de compartir, recrear, transformar y no reproducir conocimientos estancos y ratificar prejuicios, de reconocer y legitimar al otro y de ejercer la tolerancia, de enfrentarse con lo nuevo, lo diverso, lo desconocido, lo muchas veces imprevisible.

Para concluir, reiteramos nuestras preocupaciones y preguntas iniciales, algo

modificadas, que consideramos puntos fundamentales en nuestro quehacer y que tienen que ver con la indisociabilidad entre teoría y práctica y con la conciencia y coherencia con que desarrollamos nuestra labor didáctica:

- ¿En qué paradigma nos situamos cuando enseñamos la lengua?
- ¿Privilegiamos la forma sobre el sentido o hacemos que la forma nos dé pistas sobre el sentido?
- ¿Al fin y al cabo, qué entendemos por lengua?
- ¿Qué conciencia tenemos de ello?
- ¿Hay coherencia entre nuestras concepciones de lengua y gramática, los materiales que elegimos para la enseñanza, las prácticas que proponemos e incluso la forma como evaluamos a nuestros alumnos?

## Referencias Bibliográficas

AITCHINSON, J. (1992); *El mamífero articulado. Introducción a la psicolingüística*. Madrid: Alianza.

BARALO, M. (1999): *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco/Libros, Col. Cuadernos de Didáctica del Español/LE.

FIORIN, J. L. (jun./1998): A contribuição dos Programas de Pós-graduação em Letras e Linguística para a melhoria dos cursos de Graduação. In: *Boletim da ABRALIN*, 22: 7-19.

FRANCHI, C. (jan.-jun./1992): Linguagem-Atividade constitutiva. *Cadernos de Estudos Lingüísticos* 22. Campinas, UNICAMP, p. 9-39.

GASS, S. & SCHACHTER, J. (1989): Introduction. Em seu, orgs.: *Linguistic Perspectives on Second Language Acquisition*. New York: Cambridge University Press, pp. 1-9.

GONZÁLEZ NIETO, L. (2001): *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua (Lingüística para profesores)*. Madrid: Cátedra.

LARSEN-FREEMAN, D. & LONG, M. (1994): *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Madrid, Gredos.

LARSEN-FREEMAN, D. (1997): Chaos/Complexity Science and Second Language Acquisition. In: *Applied Linguistics*, 18 (2). Oxford University Press, p. 141-165.

POSSENTI, S. (dez./1992): Um cérebro para a linguagem. In: *Boletim da ABRALIN*, 13. São Paulo, p. 75-84.

REVUZ, C. (1998): A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, I., org.: *Língua(gem) e identidade. Elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: FAPESP, p. 213-230.

SERRANI-INFANTE, S. M. (1998): Identidade e segundas línguas: as identificações no discurso. In: SIGNORINI, I., org.: *Língua(gem) e identidade*. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: FAPESP, p. 231-261.

SIGNORINI, I. (1998): Do residual ao múltiplo e ao complexo: o objeto da pesquisa em Lingüística Aplicada. In: SIGNORINI, I. & CAVALCANTI, M. C., orgs.: *Lingüística Aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, p. 99-110.

SIGNORINI, I. & CAVALCANTI, M. C. (1998) orgs.: *Lingüística Aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras.





# **COMUNICACIONES**



# EN TORNO A LA OPOSICIÓN PERFECTO / INDEFINIDO: SUGERENCIAS PARA EL TRATAMIENTO DIDÁCTICO DEL TEMA EN ENTORNOS LUSHABLANTES DE APRENDIZAJE DE ELE

Ana Lucia Esteves dos Santos

*“El mundo y la realidad existen en sí, a diferencia de los tiempos verbales, que sólo existen en la lengua.” (F. Matte Bon)*

## **I - Justificando el interés por el tema y la ingente necesidad de tratarlo desde una perspectiva didáctico-pedagógica**

En los últimos años, realizando mi labor como formadora de profesores de ELE en una universidad brasileña, he visto cómo mi interés por la gramática ha crecido y ha encontrado cada vez más eco en diversos trabajos de investigación que han desarrollado muchos expertos en enseñanza de lenguas extranjeras.

Si bien se han generado muchos trabajos que buscan reinterpretar el papel de la gramática en la enseñanza de lenguas extranjeras desde la aparición de las metodologías comunicativas, aprendices y enseñantes siguen enfrentándose a muchas dificultades a la hora de enseñar/aprender gramática en el espacio del aula de ELE.

El hecho de que profesores y alumnos sigamos valorando la gramática como uno de los ejes principales, si no el principal en el aprendizaje de una nueva lengua, ha resultado ser, en mi opinión, algo más negativo que positivo, una vez que esa creencia no se ha acompañado, en la mayoría de los casos, de un esfuerzo real por incorporar nuevos planteamientos para un tratamiento de los contenidos gramaticales más acorde a las necesidades específicas de los que están aprendiendo una lengua extranjera, por lo tanto, más rentable.

Es cierto que metodologías recientes derivadas del movimiento comunicativo, como es el caso de la enseñanza mediante tareas, han propuesto una nueva mirada sobre el concepto de gramática, lo que ha supuesto, por parte de enseñantes y aprendices, un esfuerzo y un empeño importantes en la labor de construir en conjunto

una nueva dimensión de gramática que se adapte en su justa medida a cada situación particular de enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras. Sin embargo, hay que reconocer que en muchos de los marcos institucionales donde se enseña ELE todavía se siguen aplicando viejos enfoques gramaticales que, en lugar de apostar por la reflexión, la concienciación gramatical y la autonomía de los aprendices, promueven la acomodación y la pervivencia de pautas de enseñanza y explicación gramatical repetidas hasta el agotamiento y carentes de fundamentación lógica, en las que, en muchos casos, se puede apreciar claramente un desfase entre regla y uso.

De modo general, podríamos afirmar que el espíritu que anima la proposición de esos nuevos acercamientos a los contenidos gramaticales, es el de reconocer la necesidad de organizar una gramática que sirva de puente entre los datos de la lengua de aprendizaje y la competencia gramatical implícita de los aprendices en su lengua materna y la extranjera, con lo cual nos encontramos, inequívocamente, ante propuestas de gramática pedagógica de ELE. En ese sentido, nos parece fundamental destacar algunos aspectos comunes, teniendo en cuenta la amplitud y el alcance del concepto de gramática pedagógica y las distintas experiencias con y en la gramática de ELE que se están llevando a cabo actualmente:

- entienden la gramática como una herramienta y no como un fin;
- conciben el aula como un espacio de comunicación, pero también de práctica y reflexión sobre el conocimiento, de ahí que el tratamiento de las cuestiones gramaticales esté siempre asociado al significado;  
proponen un contexto coherente para practicar las cuestiones gramaticales, lo que supone actuar con muestras de lengua más amplias que el marco tradicional de la oración;
- consideran la implicación personal de los aprendices como uno de los motores principales para aprender una lengua.

Muchos estudiantes y profesores de ELE consideran la oposición pretérito perfecto / pretérito indefinido uno de los temas gramaticales más complejos a la hora de aprender/ enseñar la gramática. Por su parte, los profesores de español, a raíz de su experiencia docente y, sensibles ante las dificultades a las que se enfrentan sus estudiantes con este tema, suelen seleccionar contenidos explicativos sobre dicha oposición. Para ello, recogen aportaciones provenientes de gramáticas descriptivas y normativas y de manuales generales y específicos para la enseñanza de ELE, a la vez que tratan de adaptarlas a las necesidades de sus alumnos.

Sin embargo, esa actitud no siempre alcanza resultados positivos, una vez que muchos profesores carecen de la formación gramatical necesaria para valorar y apreciar críticamente dichas aportaciones, con lo cual, muchas veces, les ofrecen a sus estudiantes reglas muy poco operativas y rentables, y lo que puede ser más grave, que falsean el funcionamiento real de la lengua como comunicación.

Este taller se propone discutir cuáles son las bases para la creación de una gramática pedagógica de la oposición perfecto / indefinido que les permita a estudiantes y profesores de ELE analizar este tema/fenómeno gramatical sin falsearlo, o sea, partiendo

de un modelo de lengua que no vaya en contra de su uso y atendiendo a los criterios que se deben tener en cuenta a lo largo del proceso de formulación/reformulación/manipulación de una regla gramatical.

En uno de sus últimos artículos publicados, el prof. Mario Gómez del Estal Villarino<sup>1</sup> discute precisamente cuál debería ser la descripción lingüística eficaz, conduciéndonos a los profesores de ELE a una reflexión acertada y absolutamente necesaria cuando afirma que

(...) En muchos casos, el principal enemigo de la descripción lingüística que se ofrece en las clases de ELE son los propios profesores, puesto que su conocimiento gramatical (heredado de la tradición gramatical, en la mayoría de los casos, cuando no falseado por sus propias concepciones, en el peor pero no tan infrecuente) provoca en muchas ocasiones no sólo que se ofrezcan descripciones inadecuadas, sino que se llegue a prescindir de los datos que no encajan en la regla de la que dispone el profesor, lo cual es un completo absurdo científico. Se suele decir que no hay nada más práctico que una buena teoría, pero esta afirmación debe completarse: no hay nada mejor para la teoría que una buena práctica, o lo que es lo mismo, una observación honrada de los datos. La lengua es la que manda sobre las reglas que pretenden explicarla, y nunca al revés. Si los ejemplos no encajan en una explicación gramatical, hay que rechazarla (o revisarla para que los acoja). No hay otra opción.

Es necesario realizar el esfuerzo de comprender la lengua. Si nos sentimos incapaces, es mejor ofrecer oportunidades de comunicación para el uso de los elementos lingüísticos sin que medie ninguna reflexión metalingüística por nuestra parte, que proporcionar reglas inexactas o directamente falsas, pues los alumnos, abandonados a la escasa productividad de las reglas que se les suministran, pueden llegar a rechazar cualquier explicación gramatical es decir, a coger manía a la gramática.

Siguiendo las aportaciones de la Gramática *Comunicativa del Español*, Gómez del Estal Villarino nos ofrece en este mismo artículo una serie de criterios fiables para realizar un buen análisis de la lengua en la clase de L2:

1. Distinguir claramente el elemento analizado de lo que aparece a su alrededor en los ejemplos propuestos.
2. No limitarse a analizar los usos más comunes en oraciones sin contexto.
3. No perderse en clasificaciones que no ayudan a entender el funcionamiento de la lengua desde la perspectiva de un extranjero.
4. No quedarse en descripciones demasiado vagas. Dar cuenta del funcionamiento real de la lengua.
5. Analizar la lengua desde una doble perspectiva: buscar el valor esencial de cada elemento y estudiar los diferentes elementos contrastándolos entre sí.
6. Tener claras las fronteras entre la lengua y el mundo extralingüístico.

---

1 Gómez del Estal Villarino (2004: 773-776)

Francisco Matte Bon, autor de la *Gramática Comunicativa*, en otro de sus trabajos<sup>1</sup>, cuando discute cuál debe ser el cometido de la gramática en el proceso de enseñanza/aprendizaje de una lengua, nos aclara que la gramática debe describir la esencia de cada operador, el sistema, y no perderse en enumeraciones de efectos expresivos, que pueden ser infinitos. Cuando la gramática se limita a los posibles efectos expresivos que puede generar el uso de un tiempo verbal como el imperfecto de indicativo (matiz durativo, matiz reiterativo, imperfecto puntual, imperfecto irreal, etc.), está renunciando a su primer cometido y limitándose a constatar lo más superficialmente observable, igual que si en las facultades de ingeniería en lugar de enseñar las leyes de la física que permiten que un puente se sostenga y de presentar las propiedades de los diferentes materiales utilizados en la construcción y las técnicas para la correcta construcción de puentes, se limitaran a mostrar un alto número de diapositivas de puentes y a comentar los efectos estéticos de cada uno de ellos. (...)

Si de verdad se quiere conseguir que los cursos de lengua produzcan adquisición y favorezcan el uso creativo de la lengua y la autonomía del discente, sin contentarse con provocar aprendizaje, es fundamental que la gramática no se limite a trabajar la morfosintaxis y los aspectos más evidentes de la lengua, sino que intente poner en marcha un proceso mucho más profundo. Como ya lo he señalado en otros lugares, para ello será útil explorar los grandes ejes organizadores de la gramática de la lengua: información, actitud del enunciador, grado de referencia al mundo extralingüístico. Esto permitirá un trabajo más profundo sobre el sistema gramatical de la lengua, poniendo de manifiesto sus sistematicidades, las operaciones que se repiten y se manifiestan de diferentes maneras en diferentes ámbitos, etc. El curso de lengua podría perseguir así un doble objetivo: enseñar a actuar con la lengua en el mundo extralingüístico y enseñar a aprender, a descubrir y a acercarse a la lengua.

Si a esas dos reflexiones añadimos las que realiza el prof. Ernesto Martín Peris<sup>2</sup>, otro investigador experto en la enseñanza del español y autor de diversos materiales didácticos de ELE, en torno al concepto de gramática pedagógica nos parece que habremos logrado disponer de un marco idóneo para trabajar el componente gramatical desde una perspectiva pedagógica en nuestras clases, organizando actividades y prácticas de ejercitación que requieran de la participación activa de los estudiantes. A partir de la caracterización llevada a cabo por Martín Peris, destacamos los componentes de una gramática pedagógica de modo que funcione como un puente entre los datos de la lengua de aprendizaje y su procesamiento por los aprendices y responda a las necesidades específicas de la enseñanza del ELE a estudiantes lusohablantes:

1. Su función es facilitar la comprensión del sistema de la lengua de aprendizaje y de sus distintos usos.
2. Para ello, los criterios que hay que tener en cuenta a la hora de seleccionar los contenidos son:
  - actualidad: el estado actual de la lengua y sus usos;
  - descripción: el modo en que efectivamente usan la lengua sus hablantes nativos;
  - frecuencia: fenómenos más frecuentes en los usos lingüísticos;
  - relevancia comunicativa: valores comunicativos más frecuentemente asociados

a las formas lingüísticas;

3. Es una gramática que recoge usos tanto orales como escritos, atendiendo a su adecuación al contexto.

1. Trata fenómenos de los distintos niveles de descripción de la lengua, estableciendo las necesarias relaciones entre ellos.

2. Utiliza un metalenguaje y una terminología gramatical adecuados a la posibilidad de comprensión de sus destinatarios.

3. Tiene en cuenta el conocimiento implícito de la gramática de su lengua materna que tienen los destinatarios.

De este modo, nuestro recorrido por las bases de construcción de una gramática de la oposición perfecto / indefinido dirigida a estudiantes lusohablantes del ELE intentará examinar/cubrir los siguientes aspectos:

1. los valores prototípicos de los dos tiempos verbales del pretérito: inconvenientes, inadecuaciones e impropiedades de la descripción tradicional que pueden conducir a errores de carácter metodológico;

2. los valores secundarios de los dos tiempos verbales en sus distintos contextos de uso;

3. la problemática de una “asociación perversa” entre cada uno de los dos tiempos verbales y marcadores temporales prototípicos;

4. el nivel de complejidad estructural que requiere la aplicación de los dos tiempos verbales (irregularidades);

5. la gramática implícita de los dos tiempos verbales que traen asimilada los lusohablantes en su estructura mental-cognitiva;

algunos modelos de ejercitación que, a nuestro juicio, pueden favorecer una correcta y productiva adquisición de la oposición perfecto / indefinido.

## II. Intentando construir una gramática pedagógica de la oposición perfecto / indefinido

Nuestra propuesta no constituye más que una reflexión acompañada de algunas sugerencias de cómo tratar la compleja e ingente tarea de construir una gramática pedagógica de ELE en torno a un área gramatical considerada tradicionalmente como especialmente problemática en entornos lusohablantes de aprendizaje del español: la oposición pretérito perfecto / pretérito indefinido.

Para ello proponemos una serie de actividades combinadas de reflexión y práctica gramatical, inspiradas en modelos de ejercitación que hemos encontrado en distintos materiales para la enseñanza del ELE y que citaremos a continuación de cada ejercicio.

---

1 MATTE BON, F. “Los contenidos funcionales y comunicativos”. En: SÁNCHEZ LOBATO, J. y SANTOS GARGALLO, I. (org). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua(L2)/lengua extranjera(LE)*. Madrid: SGEL, 2004, pp. 827-829.

2 MARTÍN PERIS, E. “La subcompetencia lingüística o gramatical”. En: SÁNCHEZ LOBATO, J. y SANTOS GARGALLO, I. (org). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua(L2)/lengua extranjera(LE)*. Madrid: SGEL, 2004, pp. 467-489.



Muchos hablantes (entre los que se encuentran profesores y estudiantes de ELE) se sienten incapaces de expresar su punto de vista sobre los mecanismos lingüísticos, porque la concepción de gramática más difundida en la sociedad es la normativa: la gramática se considera algo impuesto desde arriba como un sistema de reglas que hay que obedecer a ciegas más que como el estudio y la descripción del sistema que está presente en la cabeza de los hablantes y les permite comunicarse en una lengua.

**¿En qué marco explicativo nos movemos profesores y estudiantes de ELE en Brasil para manejar la oposición perfecto / indefinido?**

**1. Lee atentamente estas explicaciones gramaticales sobre la oposición perfecto / indefinido. A continuación discute con tu compañero qué os parecen, cuál o cuáles conocéis y utilizáis cuando trabajáis este tema.**

EXPLICACIÓN A: “El pretérito perfecto y el indefinido tienen en común el expresar acciones completas. Lo que los diferencia es la unidad de tiempo. Con el pretérito perfecto, el hablante está dentro de esa unidad de tiempo. Con el pretérito indefinido, el hablante se sitúa fuera de la unidad de tiempo.”

EXPLICACIÓN B: “El pretérito perfecto se utiliza para hablar de acontecimientos pasados, como el indefinido. Se diferencian en que el perfecto se utiliza con expresiones de tiempo no terminadas (esta mañana, esta semana, hoy) o cuando se quiere indicar una proximidad de la acción pasada con el presente. Esta mañana he ido a esquiar con Pedro.

También se utiliza para contar acciones pasadas sin precisar el momento. ¿A qué hora ha venido el cartero?

Y para preguntar e informar por experiencias personales con marcadores como ya, todavía, no, nunca... Nunca he montado en avión.”

EXPLICACIÓN C: “El pretérito perfecto está formado por el verbo haber en presente de indicativo y el participio del verbo principal. Además de la expresión temporal hoy, se utiliza con las expresiones: esta tarde, esta noche, esta semana, este año, hasta ahora, ya, nunca, todavía y otras que señalan períodos de tiempo no cerrados. De esta manera, expresa acciones ocurridas en el pasado en un momento de un período no cerrado, y que aún perduran en el presente.”

EXPLICACIÓN D: “El pretérito indefinido expresa hechos pasados ocurridos en un período de tiempo terminado. El pretérito perfecto expresa hechos pasados ocurridos en un período de tiempo no terminado, en el que el hablante se siente aún inmerso.”

EXPLICACIÓN E: “Con el Perfecto afirmamos hechos terminados en un espacio actual (AQUÍ). Si presentamos el hecho en sí mismo y no en relación con un espacio actual, usamos el Indefinido

También usamos el Perfecto cuando queremos situar hechos terminados en un espacio actual.”

## 2. ¿Qué os parece que quiere/le interesa decir el/al hablante cuando utiliza las siguientes formas del pretérito perfecto?

a. -¿Conoces Australia?

+Sí, he viajado **mucho**.

b. -¿Tienes las llaves?

+**Pues no, las he dejado en casa de Alicia.**

c. - ¿Y cómo está tu ciudad ahora?

+ **Pues ha cambiado mucho en los últimos años.**

Actividades potencializadoras de una reflexión gramatical sobre la oposición perfecto / indefinido

## I. Completa con pretérito perfecto (he cantado) o con indefinido (canté), aplicando tus conocimientos previos sobre esta oposición. A continuación intenta descubrir el porqué de tu elección.

Esta semana tu hermano sólo \_\_\_\_\_ (leer) tres días el periódico.

Hace un año Lucas \_\_\_\_\_ (ir) a Milán a dar unas conferencias.

La inflación \_\_\_\_\_ (aumentar) mucho en lo que va de siglo.

En el siglo XX la educación \_\_\_\_\_ (hacer) muchos progresos.

En mi vida \_\_\_\_\_ (estar) en Barcelona y no quiero morirme sin conocerla.

Luis pregunta a su madre si puede salir, que ya \_\_\_\_\_ (terminar) de hacer los deberes.

Acaban de llamar a Bea en la oficina. \_\_\_\_\_ (morir) su padre.

¿Qué os pasa? – Estamos agotados, \_\_\_\_\_ (trabajar) toda la noche.

(BORREGO NIETO, J. y otros. *Aspectos de Sintaxis del Español*. Madrid: Santillana, 2000.)

## II. Ahora examina las formas de indefinido destacadas en los siguientes diálogos. A continuación anota las expresiones de tiempo de cada diálogo que indican en qué momento tuvieron lugar los acontecimientos.

1. – *El sábado por la noche, en la discoteca, **perdí** las llaves de casa.*

+ ¿Y qué **hiciste**?

2. – *Hace tres meses la fábrica **cerró** y nosotros nos **quedamos** sin trabajo.*

+ ¿Y no **podisteis** hacer nada?

3. – Luis **suspendió** el examen de conducir tres veces y, por fin, lo **aprobó** el pasado viernes.

+ ¿Tres veces? Pero si el examen es muy fácil.

¿Qué tienen en común todas las expresiones de tiempo que has apuntado?

(MIÑANO LÓPEZ, J. Y, *ahora, la gramática*. Barcelona: Edicions Universitat de Barcelona, 1999)

### III. Examina detenidamente los siguientes enunciados donde aparecen destacadas algunas formas del pretérito perfecto de indicativo. A continuación, completa los huecos y contesta las preguntas.

1. Raquel, gracias por el libro. Lo **he leído** y me **ha gustado** mucho.
2. ¡Atención! **He perdido** unas llaves. Si alguien las ha encontrado, por favor, llame al 93 8903457. Muchas gracias.
3. **Has venido** esta mañana en tu coche, ¿verdad?
4. -¿Ya **habéis decidido** dónde queréis ir de vacaciones? **Hemos pensado** buscar un lugar de montaña que esté cerca del mar.
5. Juan **ha vuelto** pronto a casa porque esta tarde **ha habido** un incendio en su calle.

El pretérito perfecto es un tiempo compuesto. Eso significa que está formado por \_\_\_\_\_ palabras. La primera es el \_\_\_\_\_ del verbo \_\_\_\_\_ y es diferente para cada persona. La segunda es el \_\_\_\_\_ y es \_\_\_\_\_ para todas las personas.

(MIÑANO LÓPEZ, J. Y, *ahora, la gramática*. Barcelona: Edicions Universitat de Barcelona, 1999)

- a. ¿Qué relación hay entre los dos verbos (leído/gustado y he/ha) en el primer enunciado?
- b. ¿Qué “posee” actualmente el hablante del segundo enunciado?
- c. ¿Por qué se puede afirmar que el pretérito perfecto es un pasado en presente de indicativo?  
En definitiva, ¿qué le interesa al hablante señalar cuando emplea el pretérito perfecto?

### IV. Lee las frases del cuadro siguiente. Después di cuál de las dos opciones es correcta en tu opinión.

1. Dice el periódico de hoy que en octubre han subido el precio del petróleo.
2. Según un informe del gobierno, en octubre hubo menos inflación.
3. Cuando los ciclistas han entrado en Burgos, ha empezado a nevar.
4. Cuando Luis se casó con Carmen, llovía.
5. El presidente brasileño estuvo en España hace dos años.
6. El presidente del gobierno español ha estado en Brasil.
7. Cerraron la tienda de artesanía por un año.
8. Han cerrado la tienda de artesanía por un año.
9. A las diez he comido una manzana.
10. Para cenar, comí una manzana.

1. El periódico que ha leído Elena ES/NO ES de octubre.
2. El informe del gobierno ES/NO ES de octubre.

3. En el momento en que alguien dice esta frase, los ciclistas **ESTÁN/NO ESTÁN** en Burgos.
4. Cuando alguien dice esta frase, Luis **SE HABÍA /NO SE HABÍA CASADO** con Carmen.
5. El presidente **ESTÁ/NO ESTÁ** ahora en España.
6. El presidente del gobierno español **ESTÁ/NO ESTÁ** en Brasil en estos momentos.
7. La tienda de artesanía **ESTÁ/NO ESTÁ** cerrada.
8. La tienda de artesanía **ESTÁ/NO ESTÁ** cerrada.
9. Cuando alguien dice esta frase, **ESTÁ/NO ESTÁ** comiendo una manzana.
10. Cuando alguien dice esta frase, **ESTÁ/NO ESTÁ** cenando.

**V. Lee el siguiente fragmento, subraya en él las formas de pasado que encuentres y coloca cada una en su casilla correspondiente.**

“Esta mañana he ido a la biblioteca y he consultado un atlas, también he mirado un mapamundi y he leído una enciclopedia con unas ilustraciones preciosas. ¿Y por qué? Porque ayer, cuando Elisa me preguntó por la capital de Islandia, no supe contestar y me quedé con la boca abierta y con cara de tonto. Así que desde ayer he reflexionado mucho sobre el tema y he decidido solucionarlo, porque toda mi vida he sentido un gran interés por los pueblos distintos del mío y, desde luego, cuando Elisa me planteó esa pregunta ayer, me sentí un completo idiota y me propuse estudiar toda la geografía que aún no sé o que he olvidado, ya que la estudié hace muchísimos años.”

<b>Preterito Perfecto</b>	<b>Preterito Indefinido</b>

**a) Ahora relaciona cada tiempo del pasado con el marcador temporal que lo acompaña, completando los siguientes cuadros.**

<b>Marcadores que acompañan a los preteritos perfectos que aparecen en el texto</b>	<b>Marcadores que acompañan a los preteritos indefinidos que aparecen en el texto</b>

**b) Teniendo en cuenta lo que has hecho anteriormente, trata de deducir la regla de uso general del pretérito perfecto y del pretérito indefinido.**

¿Cuándo se usa el pretérito perfecto?

---

¿Cuándo se usa el pretérito indefinido?

---

(MORENO DE LOS RÍOS, B. y SANZ PASTOR, M. *Suma y sigue. Curso de español. Nivel intermedio alto-Avanzado*. Madrid: Fundación Antonio de Nebrija, 1996)

**VI. ¿Qué ha pasado? Completa como en el ejemplo. Ej.: Está mucho más delgado que antes. Ha seguido un régimen.**

1. Están cansados.
2. A Elisa le duele el estómago.
3. Lleva un abrigo de piel carísimo.
4. Están muy morenos.
5. Ahora es famosa.

comer muchos dulces – ganar el gordo en la lotería – trabajar todo el día – ir a la playa – salir en televisión

**VII. Relaciona los siguientes enunciados para completar estos diálogos.**

1. ¿Ya estáis aquí?	( ) Es que tengo mucho calor.
2. ¿Dónde ha ido Marta?	( ) Sí, hemos llegado a las cinco o algo así.
3. ¿Por qué has abierto la ventana?	( ) No sé. Yo la había visto en cafetería.
4. ¡Juan, la niña se ha caído!	( ) Me parece que las has puesto sobre la mesa.
5. ¿Rafa ya se ha dormido?	( ) Sí, se ha levantado muy pronto y estaba muy cansado.
6. ¿Has visto mis gafas? No las encuentro.	( ) Tranquila, no le ha pasado nada.

(ALONSO RAYA, R. y otros. *Gramática básica del estudiante de español*. Barcelona: Dif, 2005)

### III. A modo de conclusión.

Sistematizando, entonces, el valor prototípico del pretérito perfecto.

- Cuando el enunciador emplea el pretérito perfecto no le interesa contar el hecho al que se refiere en sí, sino tan sólo en la medida en que está en relación con el tiempo presente de indicativo.
- Al emplear el pretérito perfecto, el enunciador habla del presente de la enunciación y de las experiencias pasadas que tiene en el presente de la enunciación el sujeto gramatical de la oración en pretérito perfecto. Así en el ejemplo: Ana ha vivido dos años en Madrid, lo que le interesa al hablante es señalar que actualmente Ana posee, entre sus experiencias pasadas, dos años de vida en Madrid.
- Eso significa que, a diferencia de lo que tradicionalmente se ha considerado siempre, el pretérito perfecto NO es un tiempo exclusivamente del pasado, sino más bien del presente.

¿De qué va entonces la oposición perfecto / indefinido?

- Esta oposición es, en las palabras del prof. Matte Bon, algo exquisitamente lingüístico, que se da en el nivel en el que la lengua remite a sí misma y no en su dimensión referencial. Al buscar en el mundo real una oposición que no existe en él, nos arriesgamos a formular reglas que no son más que aproximaciones y errores como, por ejemplo, la de que el pretérito perfecto (pasado en el presente) se refiere a acciones cronológicamente más recientes. No hay que buscar esta oposición en las acciones y los acontecimientos extralingüísticos en sí, sino en lo que hace el hablante con ellos al evocarlos lingüísticamente.
- Con el pretérito indefinido, el hablante presenta el hecho como centro de su interés. Con el pretérito perfecto (pasado en el presente), el enunciador habla de cosas pasadas que le interesan por su relación con el presente de la enunciación: siguen vigentes, explican el presente, tienen relevancia en el presente, etc.

**Un poco más de práctica – Comprueba si estás manejando de modo adecuado la oposición seleccionando la forma del pretérito que completa cada hueco.**

- De niño, Juan (llegar) \_\_\_\_\_ a cantar en un coro del colegio.
- Procura llegar pronto porque ayer te (esperar) \_\_\_\_\_ más de media hora.
- Ahora en agosto, con la vuelta de las vacaciones, el tráfico (aumentar) \_\_\_\_\_ de nuevo.
- Ésta es la exposición documental más asombrosa que (ver) \_\_\_\_\_ y nunca.
- Por fin el Ministro de Economía (comprender) \_\_\_\_\_ que deben cambiar las cosas.
- Me (levantar) \_\_\_\_\_ muy tarde porque anoche (leer) \_\_\_\_\_ hasta las tantas.

- g. El viernes (hacer) \_\_\_\_\_ una parte, hoy \_\_\_\_\_ otra y mañana haré el resto.
- h. Recuerdo perfectamente que en aquella ocasión ellos te (dar) \_\_\_\_\_ todas las explicaciones, pero tú te (mantener) \_\_\_\_\_ en tus trece.
- i. Hace un rato (ir, nosotros) \_\_\_\_\_ a la tienda a comprar todo lo necesario para la fiesta de esta noche.
- j. Conocimiento e información (ser) \_\_\_\_\_ siempre esenciales.
- k. Hasta el mes pasado Antonio no (saber) \_\_\_\_\_ que lo trasladarían a Barcelona.
- l. ¿Y qué (hacer, tú) \_\_\_\_\_ con el coche viejo? Ayer mismo se lo (dar) \_\_\_\_\_ a mi sobrino.
- m. Ven a sentarte, que el camarero ya (traer) \_\_\_\_\_ la comida.
- n. Vosotros siempre (tener) \_\_\_\_\_ sentido del humor. Conservadlo.

## Bibliografía

En esta sección se listan las referencias bibliográficas en las que consideramos que profesores y estudiantes de ELE pueden encontrar apuntes e informaciones valiosas que les sirvan de apoyo y estímulo en el trabajo con la gramática del ELE y, en particular, al tratar la oposición que ha sido el foco de este taller.

ALONSO RAYA, Rosario, 2003, “Cómo cambiar tu vida con la gramática. Algunos consejos para tener éxito con los ejercicios gramaticales”, XII Encuentro Práctico de Profesores de ELE, Barcelona, International House/Difusión Centro de Investigación y Publicaciones de Idiomas, en <http://www.encuentro-practico/talleres-2003.html>

ALONSO RAYA, Rosario y otros, 2005, Gramática básica del estudiante de español, Barcelona, Difusión.

ARAGONÉS, Luis y Palencia, Ramón, 2003, Gramática de uso de español para extranjeros, Madrid, SM.

CASTAÑEDA CASTRO, Alejandro, 2003, “Potencial pedagógico de la gramática cognitiva. Pautas para la elaboración de una gramática de español/LE”, en <http://www.sgcj.mec.es/redele/revista/castaneda.htm>

CHOZAS, Diego y Dorneles, Flavia, 2003, Dificultades del español para brasileños, Madrid, SM.

DUARTE, Cristina Aparecida, 1999, Diferencias de usos gramaticales entre español/portugués, Madrid, Edinumen.

FERNÁNDEZ DÍAZ, Rafael, 1999, Prácticas de gramática española para hablantes de portugués. Dificultades generales, Madrid, Arco/Libros.

GELABERT, M<sup>a</sup> José, Bueso, Isabel y Benítez, Pedro, 2002, Producción de materiales para la enseñanza de español, Madrid, Arco/Libros.

GÓMEZ DEL ESTAL VILLARINO, Mario, 2004, “Los contenidos lingüísticos o

gramaticales. La reflexión sobre la lengua en el aula de ELE: criterios pedagógicos, lingüísticos y psicolingüísticos”, en Sánchez Lobato y Santos Gargallo (org.), *Vademécum para la formación de profesores – Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL, pp. 767-787.

GUTIÉRREZ ARAUS, María Luz, 1995, *Formas temporales del pasado en indicativo*, Madrid, Arco/Libros.

MARTÍN PERIS, Ernesto, 2004, “La subcompetencia lingüística o gramatical”, en Sánchez

Lobato y Santos Gargallo (org.), *Vademécum para la formación de profesores – Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL, pp.467-489.

MATTE BON, Francisco, 1992, *Gramática Comunicativa del Español*, Tomos I y II, Barcelona, Difusión.

MATTE BON, Francisco, 2004, “Los contenidos funcionales y comunicativos”, en Sánchez Lobato y Santos Gargallo (org.), *Vademécum para la formación de profesores – Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL, pp. 827-829.

MIÑANO LÓPEZ, Julia, 1999, *Y, ahora, la gramática*, Barcelona, Edicions Universitat de Barcelona.

MORENO, Concha, 2001, *Temas de gramática española. Nivel Superior*, Madrid, SGEL.

SANS BAULENAS, Neus, 2004, “¿Qué materiales favorecen el aprendizaje de la gramática?”,  
I  
Encuentro práctico de profesores de ELE en Alemania, Barcelona, International House/  
Difusión Centro de Investigación y Publicaciones de Idiomas, en <http://www.encuentro-practicoalemania/talleres-2004.html>

VV.AA., 1998, *Monográfico 43 Carabela – La enseñanza de la gramática de ELE*, Madrid, SGEL.





## EMILIA EN EL PAÍS DE LA GRAMÁTICA (JUEGO DE CARTAS)

José Antonio Pérez Gutiérrez

— *Parece simples mas não é. Os gramáticos mexem e remexem com as palavras da língua e estudam o comportamento delas, xingam-nas de nomes rebarbativos, mas não podem alterá-las. Quem altera as palavras, e as faz e desfaz, esquece umas e inventa novas, é o dono a língua — o Povo. Os gramáticos, apesar de toda a sua importância, não passam dos “grilos”<sup>1</sup> da língua.*

(LOBATO, 1994:26)

El origen de esta ponencia y presentación de material didáctico surgió como un espontáneo homenaje a la obra homónima de Monteiro Lobato, pero opté por crear el nombre “Ludogramática. Construyendo frases” para evitar los problemas derivados de los derechos de autor, en manos de los herederos y de la propia Editora Brasiliense; en especial me hubiera gustado reproducir las ilustraciones de Manoel Victor Filhol y más concretamente hubiera querido para el reverso de las cartas la imagen de Pedrinho, Narizinho, Emília y el Vizconde de Sabugosa a lomos de Quindim, un rinoceronte muy especial, camino a el País de la Gramática (por ejemplo, LOBATO, 1994:9). No obstante, ahí está la cita con que empiezo y mi más sincera gratitud a una obra que aún dos temas que en lo personal constituyen verdaderas pasiones mías: la ficción literaria y la propia gramática (en todas sus acepciones).

En mi libro *Cuantificadores. Enfoque contrastivo español-portugués* creo que intenté expresar mis ideas sobre qué papel tiene que desempeñar la gramática en ELE. De entrada, la clarificación terminológica es totalmente necesaria. Hablamos de “gramática” y la Actividad 2 (PÉREZ GUTIÉRREZ, 2004:7-8) ya nos alerta de hasta ocho acepciones diferentes del término “gramática”. La enseñanza de gramática en la escuela se ha demostrado en la práctica (incluso en la enseñanza de L1), en el mejor de los casos, como poco motivadoras para el aprendizaje del alumno. En efecto, la formulación de una enseñanza comunicativa de las lenguas nos muestra claramente que la llamada “competencia gramatical” (que incluiría también el dominio del léxico) constituye una

---

1 Grilos: como são chamados em São Paulo os guardas policiais das ruas. [Esta nota está original en el mismo libro de LOBATO, pero en la página 14.]

subcompetencia junto a otras, dado que por fin llegamos a la conclusión de que aprender una lengua es mucho más que memorizar un conjunto de reglas gramaticales o listas de vocabulario (remito a las actividades 3 y 4 de aquel libro: PÉREZ GUTIÉRREZ, 2004:12-14). Por tanto, hoy en día una concepción saludable de la enseñanza/aprendizaje de lenguas (no sólo de lenguas extranjeras) nos aconsejaría no otorgar a la gramática un papel exclusivo ni incluso predominante en detrimento de destrezas de comprensión y expresión; pero no podemos caer en el absurdo de menospreciar unas mínimas nociones gramaticales. Sinceramente proponemos que se llegue a estadios intermedios entre el límite de una obsesión taxonómica (clasificatoria) y manía terminológica (los “nomes rebarbativos” de nuestra cita) —comunes al gramático mejor intencionado bajo el espíritu descriptivo y al celoso guardián de la “pureza” normativa o prescriptiva— y el extremo de intentar enseñar una lengua sin ninguna referencia (meta)gramatical —tarea que la concebimos complicada y que consume más tiempo, pues las reglas gramaticales existen y quizás aprender una lengua sea “interiorizar” esas reglas.

En esta línea, surge la propuesta de un juego de cartas. La convicción de la importancia de las actividades y de lo lúdico (PÉREZ GUTIÉRREZ, 2004) me impulsó a superar, mediante el juego, algunas de nuestras frustraciones con el análisis morfosintáctico. Sinceramente creo que como alumnos (también como profesores) solemos fracasar al no darnos cuenta de la utilidad de dicho análisis. Hay veces —y hablo de enseñanza de primeras lenguas— que nos emperamos tanto en la representación gráfica de ese análisis (cajas, flechas, métodos arbóreos, etc.) que olvidamos lo que significan los conceptos y términos. Si nuestros alumnos brasileños tuvieran asimilados esos conceptos de su experiencia escolar en la lengua materna portuguesa y especialmente la relación significativa con la comprensión y expresión lingüísticas, nosotros, como profesores de español tendríamos mucho ganado, porque, si no, nuestra tarea va a tener que ser la de rellenar lagunas de su formación básica. Voy a ejemplificarlo con una anécdota real de mi experiencia docente: cómo explicar a un alumno brasileño que la frase “Vi María” no es gramatical sino “Vi a María”. Si nuestro alumno brasileño sabe lo que es un “objeto o complemento directo” en su lengua portuguesa (en la “metalengua” gramatical), podemos avanzar mucho; si no, de alguna manera, tenemos que explicárselo y otros fenómenos implicados como la substitución pronominal (“La vi”) o la pasiva (“Fue vista por mí”). Claro que puedo “pasar” de intentar explicar morfosintaxis en cualquier lengua, pero a cambio tengo que sufrir o hacer sufrir al alumno con una batería de ejemplos para que un día “intuya” esa regla y la haga suya. Exagerando un poco, en vez de ser profesores tendríamos que montar una agencia de viajes que proporcionase intercambios y estancias en países de habla española, porque a través de la inmersión lingüística (y no la ayuda de la enseñanza formal) nuestros alumnos van a aprender español.

Donde observo la mayor utilidad de la sintaxis en la comprensión y expresión escritas de una lengua es en el tema de la puntuación. Un texto mal puntuado dificulta la comprensión lectora o incluso la distorsiona. No hace falta analizar estética y impecablemente desde el punto de vista morfológico y sintáctico las palabras de un periodo de una oración compleja de más de tres líneas para saber utilizar los signos de puntuación. Incluso en el momento de escribir no nos preguntamos, por ejemplo, si un *que* es “conjunción” o “pronombre relativo” y de si empieza una “subordinada adjetiva

explicativa” o una “subordinada adjetiva especificativa”, pero tenemos que conocer la importancia de las comas (pausas en la lectura) de las frases: las oraciones “Los alumnos que llegaron tarde perdieron la convocatoria” y “Los alumnos, que llegaron tarde, perdieron la convocatoria” son intachables, pero sólo en el segundo caso nos referimos a la totalidad de los alumnos, que quizá sea la información que queremos transmitir.

## 1. Una partida de cartas como actividad o unidad didáctica

### 1.1 Objetivos

#### 1.1.1 Objetivo general de la actividad o unidad didáctica

- Introducir de manera inductiva al alumno (jugador) en el análisis morfosintáctico a través de la producción (creación) de frases

#### 1.1.2 Objetivos (más) específicos de la actividad o unidad didáctica

*Para el profesor:*

- Llamar la atención sobre las categorías gramaticales (por los colores o signos) y enseñar el concepto de “Transcategorización” de algunas cartas especiales.
- Incentivar la creación de frases donde se observen la flexión nominal y/o verbal. El profesor debe recordar que algunas “clases” de palabras admiten variación morfológica (relaciones paradigmáticas).
- Hacer cumplir la concordancia entre elementos de una frase (relaciones sintagmáticas).
- Hacer reflexionar al alumno sobre el concepto de oraciones simples y la importancia del verbo como núcleo del predicado.
- Vigilar la correcta aplicación de la antonimia y derivación.
- Introducir el concepto de “nexo” y las relaciones entre los elementos de la frase o entre las frases de una oración compuesta.
- Concienciar al alumno de que el sentido de una oración depende del contexto en que se enmarca y de que una frase o oración (en tanto que “texto”) debe poseer coherencia y cohesión.

*Para el asimilar:*

- Asimilar las categorías gramaticales o clases de palabras y aprender a aplicar “transcategorizaciones”.

Crear frases donde se observen la flexión nominal y/o verbal (reflexión de relaciones paradigmáticas).

Crear frases donde se observe la concordancia entre elementos de una frase (reflexión de las relaciones sintagmáticas).

Distinguir oraciones simples de complejas, y percibir la importancia del verbo como núcleo del predicado.

Aplicar correctamente la antonimia y derivación.

Familiarizarse con el concepto de “nexo” y las relaciones entre los elementos de la frase o entre las frases de una oración compuesta.

Extraer como conclusión que el sentido de una oración depende del contexto en que se enmarca y que una frase o oración (en tanto que “texto”) debe poseer coherencia y cohesión.

## 1.2 Contenidos

- Categorías gramaticales (clase de palabras). La “transcategorización”
- Flexión morfológica de las categorías variables
- Concordancia y referencia pronominal
- Sujeto y predicado
- Núcleos y complementos
- Forma y función
- Antonimia
- Derivación
- Nexos y yuxtaposición: coordinación y subordinación
- Coherencia y cohesión
- Contexto

## 1.3 Evaluación del profesor

*Durante el juego:*

- El profesor previamente explicará las reglas del juego, si fuera necesario.
- Vigilará el normal desarrollo de la partida y evitará que alguien haga trampas.
- Sancionará las frases u oraciones, otorgándoles la puntuación (o por lo menos acompañará el recuento de puntos).
- Debe dejar libertad al alumno y escuchará las justificaciones de cada jugador.
- Después de la jugada (el alumno forma la frase o deja pasar el turno), comentará si existen otras posibilidades de mayor puntuación o posible frase correcta, así como cuestiones contempladas en los contenidos y en los objetivos más específicos.
- La propia puntuación de las frases ya constituye una evaluación del alumno y de cuestiones menos objetivables, como la creatividad.

*Después del juego:*

- Mediante breves apuntes, el profesor anotará cuestiones de contenido y objetivos específicos que convenga repasar con más calma.
- Negociará con los alumnos la posibilidad de ir mejorando el juego.
- Con las frases creadas se pueden crear textos o hacerlas servir como motivadoras de producciones escritas o discusiones orales.

Escuchar las impresiones y sugerencias de todos los participantes. Resulta muy constructiva la propia evaluación del material por parte de los docentes.

## 2. Reglas del juego

### 2.1 Número de jugadores

Aunque el juego podría pensarse como “solitario” o para un mínimo de dos personas (participante o alumno, y profesor), una situación mejor sería la de cuatro o cinco participantes y un profesor controlando y aplicando una evaluación durante y después de la partida.

### 2.2 Inicio del juego

- Se barajan las cartas.
- Se sortea quién va a comenzar el juego y el siguiente será el jugador situado a su izquierda, siguiendo las agujas del reloj.
- Se reparten cuatro cartas para cada participante, menos para el profesor o juez (gramático o *grilo*) del juego.
- Se dejan descubiertas cuatro cartas encima de la mesa.
- El resto de cartas se coloca en un montón boca abajo encima de la mesa o en un estuche para dicho fin.

### 2.3 Turno de jugada

Un jugador en su turno sólo tiene dos opciones de jugada: a) puede formar una oración o b) no puede formarla. La oración formada sólo es posible si se utilizan las cinco cartas: las cuatro que tiene en la mano y la que escoja de las cuatro que, descubiertas, están encima de la mesa.

*a) Quien juega puede formar oración:*

- Escribe en una hoja su propuesta de oración y la muestra al profesor y al resto de jugadores.
- Acto seguido, especifica el contexto donde enmarcaría dicha frase. El contexto referido puede ser el contexto lingüístico o cotexto (texto previo donde se inserta la oración creada) y/o un contexto supralingüístico o situación. Esto permite, por ejemplo, que la secuencia como “¡Fuego! ¡Allí, en la casa!”, de cinco palabras ortográficas, se acepte como oración, a pesar de no haber verbo explícito, porque el alumno puede explicar que se trata del aviso de alguien que comunica un incendio.
- El profesor acepta o desestima la oración y efectúa los comentarios y justificaciones pertinentes.
- Si el profesor la considera correcta, anota la puntuación obtenida (puede pedir ayuda al interesado o resto de jugadores). El jugador guarda las cinco cartas en un montón cerca de él, pero que no las va a poder utilizar de nuevo en otro turno. Roba una carta del montón grande, de las que no están descubiertas, y la deja al lado de las tres descubiertas. Pasa el turno al siguiente, quien podrá escoger una carta entre las cuatro boca arriba sobre la mesa.
- Si el profesor no considera correcta la frase del alumno, le pide que se deshaga de

una carta, la deposite junto a las tres que, descubiertas, están todavía encima de la mesa y deja pasar su turno. El profesor puede decidir si ayuda al alumno con una posible solución o se limita a explicarle por qué la frase no es aceptable o no se corresponde el contexto.

*b) Quien juega no puede formar oración*

- Sencillamente deja sobre la mesa, al descubierto, la carta que desestime y deja pasar su turno al siguiente jugador.
- Si se acuerda entre todos, el profesor puede ayudar a la persona que no puede formar oración, para que en su próximo turno pueda formar frase. Una modalidad posible es permitir que otro jugador pueda crear una oración con las cartas del jugador que no la puede formar (respetando el orden de turnos). En este último caso, se actúa como si el profesor la considerara correcta (de hecho la tiene que sancionar) a efectos de robar cartas y pasar al próximo jugador de la izquierda el turno. La puntuación obtenida pasaría íntegra al jugador que formó la frase, pero el jugador en su turno sólo obtendría la mitad. Si el número es impar, se desestiman los decimales.

## 2.4 Creación de una frase o más

Dependiendo de la destreza de los jugadores, se puede acordar previamente si se admite que un jugador con sus cinco cartas pueda formar más de una oración, con lo cual se sumaría el valor total de las puntuaciones de las oraciones obtenidas. El profesor debe evitar que se presenten como válidas aquellas oraciones cuya diferencia sea un mero cambio de los elementos adicionales: “¡En la casa! ¡Allí! ¡Fuego!”. Sin embargo, con un exceso de imaginación sí que se podría aceptar: “¿En los fuegos? ¿Allí?... casa” (por ejemplo, si se explica el siguiente contexto: a alguien se le interroga por su planes para la noche de los fuegos artificiales en otra ciudad, bulliciosa y ruidosa).

## 2.5 Cartas normales

Se han asignados diez (10) grupos léxico-morfológicos de palabras. A cada uno de estos grupos se le asigna un número, un color y una puntuación determinados.

- (1) *Sustantivos o nombres*

Color: **Marrón**

Valor: **1 punto**

La lista de palabras seleccionadas es la siguiente:

fuego	casa	María	José	verdad
clase	ave	amigo	silla	calle
hombre	mujer	justicia	policía	campo
ciudad	pan	libro	amor	silencio

Se permite la flexión gramatical de las palabras, en especial que el alumno pueda optar por dos géneros: ej. “fuego” (sing.) y “fuegos” (pl.). En algún caso, como “amigo” se permiten las cuatro formas, “amigo”, “amiga”, “amigos” y “amigas”, siempre que se utilicen como sustantivos en la oración propuesta;

para que se puedan utilizar como adjetivos necesitamos de una carta de “transcategorización”, así como utilizar “casa” o “casas” como formas verbales. Para obtener cualquier forma del verbo “ajusticiar” a partir de “justicia” necesitamos de dos cartas sobre ella: “derivación” y “transcategorización”. La “derivación” por sí sola no hace cambiar la categoría gramatical: “ciudadano”, ciudadela”, “mujercitas” (sust.), “mujeronas” (sust.), etc.

- (2) *Adjetivos*

*Color: Naranja*

*Valor: 1 punto*

La lista de palabras seleccionadas es la siguiente:

bueno	bonito	barato	joven	viejo
nuevo	feliz	español	mejor	peor
sencillo	metálico			

Se permite la flexión gramatical de las palabras, en número y, si fuera posible, en géneros: ej. “joven” (sing.) y “jóvenes” (pl); pero “bueno” (masc. sing.), “buena” (fem. sing.), “buenos” (masc. pl.), “buenas” (fem. pl.). Se entiende el “grado superlativo” como flexión: “jovencísimo” o “sencillísimo”. Hay que evitar que los adjetivos se utilicen como sustantivos o nombres, si lo no es mediante la carta de “transcategorización”, aunque sintagmáticamente fuera posible, por ejemplo, con la existencia de un “artículo” (salvo el neutro “lo”). Se obtienen las formas “españolizaciones” o “españolizó” mediante dos cartas: “transcategorización” y “derivación”.

- (3) *Artículos*

*Color: Verde*

*Valor: 2 puntos*

La lista de palabras seleccionadas es la siguiente:

*Art. def.      Art. def.      Art. indef.*

La carta *Art. def.* (“artículo definido”) se entiende como las formas: “el”, “la”, “los”, “las” y “lo”, esta última la única capaz de sustantivar a los adjetivos sin la carta de “transcategorización”. Así mismo si queremos que dichas formas funcionen como pronombres personales átonos, a la hora de formar la oración, necesitamos de una carta de “transcategorización”.

La carta *Art. indef.* (“artículo indefinido”) contempla cuatro formas: “un”, “una”, “unos”, “unas”. Para usos pronominales (“uno”, “una”, “unos” y “unas”) necesitamos de una carta de “transcategorización”.

- (4) *Numerales*

*Color: Azul*

*Valor: 1 punto*

La lista de palabras seleccionadas es la siguiente:

*Num. card.      Num. card.      Num. Ord.*

Las listas potencialmente son infinitas, y los cardinales y los ordinales pueden



utilizarse con valores adjetivales (determinantes o atributos) y valores nominales (pronominales).

• (5) *Verbos*

Color: **Rojo**

Valor: **1 punto**

La lista de palabras seleccionadas es la siguiente:

decir	decir	ser	ser	ser
estar	estar	parecer	parecer	hacer
hacer	hacer	estudiar	amar	escribir
ver	ir	leer	tener	deber
pasar	andar	dejar	soler	quedar
haber				

Se admiten todas las formas de conjugación nominal incluso las no personales (infinitivo, gerundio y participio). El verbo “hacer” no sirve aquí para formas aquí los tiempos perfectivos (conjugación compuesta).

• (6) *Pronombres*

Color: **Violeta**

Valor: **2 puntos**

La lista de palabras seleccionadas es la siguiente:

<i>Pers. tón. Suj.</i>	<i>Pers. tón. Suj.</i>	<i>Pers. tón. Compl.</i>	<i>Pers. tón. Compl.</i>
<i>Pers. átono</i>	<i>Pers. átono</i>	<i>Per. átono</i>	<i>Pers. átono</i>
<i>SE</i>	<i>SE</i>	<i>Adj. pron. pos.</i>	<i>Adj. pron. pos.</i>
<i>Pron. dem.</i>	<i>Pron. dem.</i>	<i>Pron. indef.</i>	<i>Pron. indef.</i>
<i>Pron. rel.</i>	<i>Pron. rel.</i>	<i>Pron. int./excl.</i>	<i>Pron. int./excl.</i>

La carta *Pers. tón. Suj.* (“pronombre personal tónico de sujeto”) se entiende como las formas: “yo”, “tú”, “él”, “usted”, “ello”, “nosotros”, “vosotros”, “ellos” y algunas formas más de flexión de género. No hay que utilizar esta carta para algún término de preposición, salvo con la carta de “transcategorización”.

La carta *Pers. tón. compl.* (“pronombre personal tónico de complemento”) se entiende como las formas: “mí”, “ti”, “sí”, “conmigo”, “contigo”, “consigo”. “usted”, “ello”, “nosotros”, “vosotros”, “ellos” y algunas formas más de flexión de género... que actúen en la frase como término de preposición, salvo las formas “conmigo”, “contigo” y “consigo”, que ya poseen “incluida” la preposición”. Para otras funciones en la frase (por ejemplo, la de sujeto) hay que utilizar una carta de “transcategorización”.

La carta *Pers. átonos.* (“pronombre personal átono”) contempla las forma: “me”, “te”, “se”, “nos”, “os”, “lo”, “la”, “los”, “las”, “le”, “les”.

La carta *SE* estaba incluida en el apartado anterior y además de contemplar flexionada: “me”, “te”, “se”, “nos”, “os”, permite formar frases donde “se” es una partícula invariable que bloquea el sujeto (“impersonal”) o que forma la llamada “pasiva refleja”.

La carta *adj. pron. pos.* (“adjetivo pronominal posesivo”) incluye un paradigma de formas átonas o tónicas de carácter adjetival, que en el caso de las átonas deberán modificar a un sustantivo y en la tónica exigirán la posposición o podrán funcionar como atributos: “mi”, “tu”, “su”, “nuestro”, “vuestro”, “mío”, “tuyo”, “suyo”, con más flexiones de género y número.

La carta *Pron. dem.* (“nombre/adjetivo pronominal demostrativo”) incluye un paradigma de formas átonas de carácter adjetival (determinante) y otras, tónicas de carácter nominal, que no modifican a un sustantivo: “este”, “ese”, “aquel”, con más flexiones de género y número. Las formas neutras siempre son nominales.

La carta *Pron. indef.* (“nombre/adjetivo pronominal indefinido”) abarca una gran variedad de formas a modo de “cajón de sastre”, con comportamiento morfosintáctico muy rico: “alguno”, “ninguno”, “mucho”, “cierto”, etc., con más flexiones de género y número.

La carta *Pron. rel.* (“nombre/adjetivo pronominal relativo”) incluye formas como: “que”, “cual”, “quien”, “cuyo”... con más flexiones de género y número. El profesor puede considerar que conviene sustituir esta carta por otra, dada la complejidad sintáctica.

La carta *Pron. int./excl.* (“nombre/adjetivo pronominal interrogativo exclamativo”) incluye un paradigma de formas tónicas, con tilde normativa: “qué”, “cuánto”, “quién”, “cuál”... y en algunos casos permite más flexiones de género y número.

- (7) *Adverbios*

*Color: Rosa*

*Valor: 2 puntos*

La lista de palabras seleccionadas es la siguiente:

<i>Adv. l.</i>	<i>Adv. l.</i>	<i>Adv. t.</i>	<i>Adv. t.</i>
<i>Adv. m.</i>	<i>Adv. m.</i>	<i>Adv. cant.</i>	<i>Adv. cant.</i>
quizá(s)	sí	no	no
<i>Adv. int.</i>	<i>Adv. int.</i>		

La carta *Adv. l.* (“adverbio de lugar”), además de verdadero adverbios demostrativos, “aquí”, “ahí”, “allí”, admite gran número de formas: “lejos”, “cerca”, “encima”, “dentro”, “abajo”, etc.

La carta *Adv. t.* (“adverbio de lugar”) incluye “proformas” como “entonces” y un organizado sistema de referencias: “ahora”, “antes”, “después”, “ayer”, “hoy”, “mañana” y otros más vagos: “pronto”, “tarde”, etc.

La carta *Adv. m.* (“adverbio de modo”) incluye la proformas “así” y formas como usadas: “bien”, “mal”, etc. Con la carta de “transcategorización” podemos conseguir adjetivos verbalizados, con o sin añadido de la desinencia -mente.

La carta *Adv. int.* (“adverbio interrogativo y exclamativo”) abarca formas invariables como: “dónde”, “cuándo”, “cuánto”, “cómo”, etc.

- (8) *Preposiciones*

*Color: Amarillo*

**Valor: 3 puntos**

La lista de palabras seleccionadas es la siguiente:

a	a	a	a	bajo
con	con	con	contra	de
de	de	de	en	en
en	para	para	por	por

Se puede jugar bastante con la carta de “transcategorización”, para obtener nuevas categorías gramaticales: “para” del verbo “parar”; “bajo” como “adverbio” o “sustantivo”, etc.

• (9) *Conjunciones*

**Color: Turquesa**

**Valor: 3 puntos**

La lista de palabras seleccionadas es la siguiente:

y	y	y	o	pero
pero	sino	por tanto	como(causal)	porque
para que	que	que	que	si
si	aunque	aunque	cuando	cuando
como(comp.)	como (comp.)			

Brevemente entramos en la oración en sintagmas u oraciones complejos. El profesor puede prescindir de estas cartas si a los alumnos les faltaran conocimientos. Obsérvese que se distingue entre un “como” (causal) de otro “como” (comparativo). Hay que tener en cuenta la pluralidad de funciones que pueden desempeñar una misma conjunción.

• (10) *Interjecciones*

**Color: Verde oscuro**

**Valor: 1 punto**

La lista de palabras seleccionadas es la siguiente:

¡Ojo!	¡Viva!	¡Ah!	¡Ni hablar!	¡Adiós!
¡Ojalá!				

Consideradas por muchos gramáticos como oraciones independientes sintetizadas, las interjecciones constituyen un desafío para el alumno, por la dificultad que pueda suponer crear un contexto verosímil. En el caso de “ojalá” realmente estaríamos ante un “modalizador oracional”.

## 2.6 Cartas especiales

*Comodines*: Para los diez (10) grupos léxico-morfológicos de palabras concebidos se han creado “comodines”: es decir cartas sin valor en puntos pero que tienen el valor de equivaler a cualquier carta de ese apartado.

• (1) *Sustantivos o nombres*: Cuatro (04)

**Color: Marrón**

**Valor: 0 puntos**

- (2) *Adjetivos*: Cuatro (04)  
Color: Naranja  
Valor: 0 puntos
- (3) *Artículos*: Uno (01)  
Color: Verde  
Valor: 0 puntos
- (4) *Numerales*: Uno (01)  
Color: Azul  
Valor: 0 puntos
- (5) *Verbos*: Seis (06)  
Color: Rojo  
Valor: 0 puntos
- (6) *Pronombres*: Cuatro (04)  
Color: Violeta  
Valor: 0 puntos
- (7) *Adverbios*: Dos (02)  
Color: Rosa  
Valor: 0 puntos
- (8) *Preposiciones*: Cuatro (04)  
Color: Amarillo  
Valor: 0 puntos
- (9) *Conjunciones*: Dos (02)  
Color: Turquesa  
Valor: 0 puntos
- (10) *Interjecciones*: Dos (02)  
Color: Verde oscuro  
Valor: 0 punto

*Transcategorizaciones*: Ocho (08)

Color: Rojo oscuro

Valor: 0 puntos

*Derivación*: Ocho (08)

Color: Azul oscuro

Valor: 0 puntos

*Comodín (cualquier palabra)*: Ocho (08)

Color: Dorado









Valor: 0 puntos









## 2.7 Finalización del juego

El juego podría finalizar cuando se acaban todas las cartas disponibles o las existentes no permiten formar palabras. Para un juego con 200 cartas que permite formar oraciones o frases de 5 cartas, por una simple división, estaríamos hablando de 40 jugadas.

El profesor, por tanto, puede fijar previamente el tiempo destinado al juego.

En cualquier caso, al dar por concluida la partida, los jugadores suman los puntos obtenidos y obviamente ganaría quien haya realizado mayor puntuación.

LOGOGRAMÁTICA  CONSTRUYENDO FRASES	(1)  <b>PAN</b>	LOGOGRAMÁTICA  CONSTRUYENDO FRASES	(1)  <b>LIBRO</b>
LOGOGRAMÁTICA  CONSTRUYENDO FRASES	(1)  <b>AMOR</b>	LOGOGRAMÁTICA  CONSTRUYENDO FRASES	(1)  <b>SILENCIO</b>
LOGOGRAMÁTICA  CONSTRUYENDO FRASES	(1)  ● <b>NOMBRE</b> ●	LOGOGRAMÁTICA  CONSTRUYENDO FRASES	(1)  ● <b>NOMBRE</b> ●
LOGOGRAMÁTICA  CONSTRUYENDO FRASES	(1)  ● <b>NOMBRE</b> ●	LOGOGRAMÁTICA  CONSTRUYENDO FRASES	(1)  ● <b>NOMBRE</b> ●

<p>LOGOGRAMÁTICA</p>  <p>CONSTRUYENDO FRASES</p>	<p>•</p> <p><i>TRANSCATEGORIZACIÓN</i></p> <p>•</p>	<p>LOGOGRAMÁTICA</p>  <p>CONSTRUYENDO FRASES</p>	<p>•</p> <p><i>TRANSCATEGORIZACIÓN</i></p> <p>•</p>
<p>LOGOGRAMÁTICA</p>  <p>CONSTRUYENDO FRASES</p>	<p>•</p> <p><i>TRANSCATEGORIZACIÓN</i></p> <p>•</p>	<p>LOGOGRAMÁTICA</p>  <p>CONSTRUYENDO FRASES</p>	<p>•</p> <p><i>TRANSCATEGORIZACIÓN</i></p> <p>•</p>
<p>LOGOGRAMÁTICA</p>  <p>CONSTRUYENDO FRASES</p>	<p>•</p> <p><i>TRANSCATEGORIZACIÓN</i></p> <p>•</p>	<p>LOGOGRAMÁTICA</p>  <p>CONSTRUYENDO FRASES</p>	<p>•</p> <p><i>TRANSCATEGORIZACIÓN</i></p> <p>•</p>
<p>LOGOGRAMÁTICA</p>  <p>CONSTRUYENDO FRASES</p>	<p>•</p> <p><i>TRANSCATEGORIZACIÓN</i></p> <p>•</p>	<p>LOGOGRAMÁTICA</p>  <p>CONSTRUYENDO FRASES</p>	<p>•</p> <p><i>TRANSCATEGORIZACIÓN</i></p> <p>•</p>

## Bibliografía

FERNÁNDEZ, Luis, 1991, *El sintagma verbal*, Col. Quaderns de Selectivitat, Llengua castellana, 4, Madrid, Diseño Editorial / Edicions Miriada.

FERRÉ, ROSA y TELLAECHÉ, M<sup>a</sup> Ángeles, 1991, *La oración gramatical*, Col. Quaderns de Selectivitat, Llengua castellana, 1, Madrid, Diseño Editorial / Edicions Miriada.

———, 1991, *La oración compuesta*, Col. Quaderns de Selectivitat, Llengua castellana, 5, Madrid, Diseño Editorial / Edicions Miriada.

LOBATO, Monteiro, 1994 (39<sup>a</sup> ed.; 45 reimpr., março 1999), *Emilia no País da Gramática*, São Paulo-SP, Brasiliense.

MARTÍ, Josep Maria, 1991, *El sintagma nominal*, Col. Quaderns de Selectivitat, Llengua castellana, 3, Madrid, Diseño Editorial / Edicions Miriada.

MASIP, Vicente, 2000, *Gramática de Português como Língua Estrangeira. Fonologia, Ortografia e Morfossintaxe*, São Paulo-SP, Editora Pedagógica e Universitária (E.P.U.).

PÉREZ GUTIÉRREZ, José Antonio, 2004, *Cuantificadores. Enfoque contrastivo español-portugués*, Colección Complementos, Serie Didáctica, Brasília, Consejería de Educación de la Embajada de España en Brasil.

RIBALTA, Josefina, 1991, *Tipos oracionales básicos*, Col. Quaderns de Selectivitat, Llengua castellana, 2, Madrid, Diseño Editorial / Edicions Miriada.

# **RELECTURA SOBRE LA CATEGORÍA DE DISCURSO RELATADO: UNA PROPUESTA PARA LA ENSEÑANZA DE ELE**

Fabiana da Cunha Ferreira.

## **1. Una pequeña presentación y un poco de teoría**

En este trabajo buscamos ahondar conocimientos sobre el concepto de discurso relatado, así como, verificar su aplicación en la enseñanza de español como lengua extranjera (ELE). La propuesta de trabajo se originó a partir de dos constataciones: a) identificamos que el tema se aborda por medio de un enfoque que, bajo nuestro punto de vista y nuestra visión de lengua, no tiene en cuenta lo principal: a las distintas voces que construyen el texto y como éstas se introducen en él; y b) la necesidad de elaborar tareas relacionadas con el tema. Partiendo de la premisa de que un texto está siempre relacionado a otros, y que ese diálogo es el hilo conductor que nos permite comprender su sentido, pensamos que el profesor debe ser capaz de formar alumnos reflexivos que logren identificar diferentes sentidos existentes en cada texto. Una vez que, en muchas ocasiones, tales sentidos no son perceptibles en un primer momento, y que hay una multiplicidad de comprensiones posibles, es labor del profesor dirigir la lectura de forma crítica y consciente, haciendo que las clases se conviertan en espacios productivos donde se expandan los conocimientos lingüísticos y se multipliquen cada vez más las posibilidades de interpretaciones de los textos.

En ese sentido, el propio profesor debe crear espacios que lleven a sus alumnos a interactuar con las variadas voces existentes en cada texto, explícita o implícitamente, posibilitando nuevas construcciones de sentido. Es decir, en lugar de sujeto pasivo, al alumno se le deben dar posibilidades de asumir un rol más activo, de manera que le permita apropiarse de las informaciones presentes en los textos, estableciendo una red de correlaciones con base en su propia cultura y en su relación con culturas ajenas. Para ello, juega un papel fundamental el profesor, a quien le cabe elaborar tareas que provoquen esas reflexiones.

De esa manera, consideramos que el rol social del profesor va más allá del aula y que en su función debe garantizar a todos el acceso al conocimiento. O sea, ese profesional debe ser más que un simple ejecutor de tareas prescritas; debe ser partícipe en investigaciones sobre la acción educativa, reflejando, incluso, la propuesta de los PCN's (Parâmetros Curriculares Nacionais)<sup>1</sup> que presupone un cambio en los rumbos de la educación brasileña y nos remite a una escuela que debe garantizarle al alumno



medios que le posibiliten ejercer su ciudadanía. Por lo tanto, se hace indispensable que el profesor se preocupe no sólo con la transmisión de contenidos gramaticales, sino también con su propia visión sobre la lengua y como ello influye en la formación de los alumnos.

Tomando como base investigaciones de la profesora Alba Celani<sup>2</sup>, es posible afirmar que no hubo una gran evolución en la cuestión de la enseñanza de LE, incluso después de la aprobación de la LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) en 1996, y una de las causas de este problema está en los programas de formación de profesores ofrecidos por las universidades y en el aislamiento de estos profesores en sus prácticas.

O que torna a situação particularmente difícil são as raízes profundas desse problema, que começam no tipo de programa de formação de professores oferecidos pelas universidades. Outro fator relacionado a essa problemática situação é o isolamento em que se encontram os professores de inglês, freqüentemente impedidos por suas condições de trabalho, de conversar com seus pares e desenvolver trabalhos conjuntos. (Celani, 2003:71-72)

Esta poca evolución se ve reflejada en los materiales de la enseñanza de LE, y es probablemente, un motivo para que en los libros no se nos presenten propuestas dirigidas hacia una visión de lengua relacionada a su contexto de producción. Lo vemos también como resultado del desconocimiento, debido a la escasa difusión de nociones teóricas como géneros discursivos y dialogismo (Bakhtin, 1979), que nos parecen fundamentales para la enseñanza de LE. Hoy día nos parece preocupante que los libros sigan presentando textos artificiales no anclados en la realidad, contruidos con la única finalidad de presentar propuestas gramaticales.

El concepto baktiniano de dialogismo atraviesa toda nuestra reflexión. El autor entiende que las ideas y el pensamiento humano se construyen por medio de relaciones dialógicas, y que solamente cuando estas se establecen es posible la generación de nuevas ideas. Sólo es auténtico el pensamiento cuando se materializa en la voz de otro y se conecta con otros pensamientos. (Bakhtin, 1979) Una vez más, el trabajo con textos reales, que permitan verificar estos diálogos se hace fundamental.

Adoptamos, pues, el concepto de género propuesto por ese autor ruso, para quien el género de discurso integra un repertorio de formas dispuestas por el lenguaje, siempre relacionado a la sociedad que lo utiliza. Reconocer las características particulares que distinguen un género de otro, les permite a los interlocutores establecer las bases de su comprensión, ubicándolos en el contexto de comunicación. Según el autor (1979/1992), es el género el que les garantiza a los hablantes de una lengua el hecho de

---

1 "Proposta de reorientação curricular que a Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação e do Desporto oferece a secretarias de educação, escolas, instituições formadoras de professores, instituições de pesquisa, editoras e a todas as pessoas interessadas em educação, dos diferentes estados e municípios brasileiros". (PCN's Volume introdução, 1998:9)

2 Como no encontramos bibliografía suficiente que tratase de la enseñanza de español, nos basamos en estudios realizados con profesores de inglés, que nos parecen reflejar la enseñanza de E/LE en nuestro país.

comunicarse. Permite una economía cognitiva entre los interlocutores, por medio del reconocimiento de características particulares que distinguen un género de otro, estableciendo las bases del entendimiento con el lector. Consideramos que en la búsqueda por marcas que nos permitan identificar otros textos dentro de un mismo texto, las características genéricas desempeñan un papel fundamental, pues nos garantizan reconocer importantes huellas discursivas - temáticas, de composición o de estilo – que funcionan como apoyo a la remisión a otros textos.<sup>1</sup>

Por lo tanto, creemos que cambiar el enfoque sobre este tema y pensar tareas que consideren la lengua real, en su uso cotidiano nos ayudará a mejor desempeñar nuestra actividad como docentes del lenguaje. Para tal, buscamos aquí comprenderlas a partir de fuentes teóricas del Análisis del discurso de base enunciativo, que percibe la lengua a partir de sus usos, es decir, en la práctica social, y no aislada, como una estructura. Consecuentemente, estos estudios no disocian lo lingüístico de lo extralingüístico como constructores de sentido.

## 1. Nuestros primeros pasos

Primeramente, nos llamó la atención el hecho de que en gramáticas de lengua española no encontramos apartados dedicados a la presentación del discurso relatado, como ocurre frecuentemente en las de lengua portuguesa. Así que nos parece posible deducir que los manuales de ELE tratan del tema, para intentar contrastar lengua extranjera / lengua materna, denotando ya una visión de enseñanza de lengua particular. Por ese motivo, recurrimos a gramáticas brasileñas para enseñar lo que, en líneas generales, se dice sobre el tema.

Relación al discurso relatado, normalmente nos deparamos con el abordaje tradicional:

- a) discurso directo – cuando el que habla reproduce o piensa reproducir textualmente las palabras de su interlocutor, en diálogos, con o sin el auxilio de verbos *dicendi*<sup>1</sup>. (Bechara, 2001)
- b) discurso indirecto – cuando el narrador incorpora en su lenguaje el habla y los personajes, transmitiéndonos solamente la esencia del pensamiento a ello atribuido. (GARCIA, 1985)
- c) discurso indirecto libre – presenta características híbridas, que denotan una contaminación entre los discursos anteriores. El habla de determinado personaje o algunos trozos se insertan de forma discreta en el discurso indirecto a través del cual el autor relata los hechos.

Como contrapartida, los estudios basados en el Análisis de discurso de base enunciativo chocan con este abordaje, ya que consideran el lenguaje dialógico, polifónico, donde en un enunciado coexisten varias voces distintas.

En lo que se refiere específicamente a la categoría de discurso relatado, optamos por la clasificación propuesta por Sant’Anna (2004), que trata específicamente del género

---

1 Cabe añadir que dichos conceptos se encuentran explicitados en los PCN’s de la enseñanza media.

2 Verbo cuya principal función sería indicar el interlocutor a quien le toca el turno del habla. (García, 1985)

noticia. Como en nuestras actividades en clase, elegimos utilizar textos originales – noticias, editoriales, comics, historietas y otros – adoptamos y adecuamos tal clasificación a los diferentes géneros. La autora afirma que hay distintas formas de introducir el habla del otro y que éstas denotan sentidos distintos, como vemos:

(1) entrevista -forma más explícita del efecto de restitución exacta de las palabras atribuidas al otro.

(2) discurso directo - recurso donde se da explícitamente la palabra al otro, incluso con la utilización de recursos tipográficos, como comillas.

(3) islas de discurso directo: el enunciador utiliza fragmentos del discurso del otro con la finalidad de componer su enunciado, sin embargo, este fragmento no figura de forma evidente como en el discurso directo, ya que estas se presentan encadenadas al discurso del enunciador, siendo utilizadas solamente a través de recursos gráficos.

(4) discurso indirecto: donde el enunciador no tiene el propósito de demostrar que la palabra del otro se expone exactamente como fue dicha originalmente. Es el efecto de la reformulación, así asumida.

(5) discurso segundo: ocurrencia de discurso relatado, ubicada entre los discursos directo e indirecto, que introduce el discurso del otro por medio de la forma *según* y equivalentes.

(6) intertexto: cuando el enunciador recurre a informaciones técnicas, científicas, jurídicas, estadísticas etc. para darle credibilidad a su discurso.

(7) discurso narrativizado: forma más apagada de la atribución del discurso a otro, que corresponde a la manera lo más narrativizada posible de un probable discurso indirecto.

Se puede verificar que esa división nos permite reflexionar sobre los cambios que ocurren a partir de las elecciones que hace el enunciador en relación a los que hablan o no hablan en su texto. Además, este abordaje está vinculado a textos reales, y no a aquellos artificiales, contruidos con objetivos “didácticos” específicos.

### 3. Desarrollando el trabajo

Como ya se dijo, este trabajo, en términos generales, pretende verificar cómo el tema del discurso relatado está tratado en los manuales didácticos para la enseñanza de ELE. Para mejor comprender cómo se trata el tema, recurrimos a diversos manuales didácticos. Enseguida, seleccionamos en ellos actividades que tratarán del asunto. Los manuales elegidos fueron “Espanhol Série Brasil – Ensino Médio / Volume Único”, “Conexión – Curso de Español para Profesionales Brasileños”, “Gente 2 – Curso de Español para Extranjeros” y “Planeta 3 – Español Lengua Extranjera”, muy difundidos entre los profesores de ELE que trabajan en cursos libres y Enseñanza Media.

Tras nuestros análisis, pudimos percibir que, usualmente, la única observación hecha con relación a discurso directo y discurso indirecto (las dos únicas categorías tratadas) es gramatical. De esta manera, tales materiales consideran la lengua como una estructura aislada, desvinculada de una situación real de comunicación. De modo que se hace imposible trabajar con la construcción de sentidos en el texto, y consecuentemente, con lo que pensamos es lo más relevante en la cuestión del discurso

relatado: los motivos por los cuales el enunciador elige determinada manera de introducir otra voz en su texto.

No se consideran las imbricaciones de sentido que existen cuando se emplea uno u otro. Incluso los ejercicios propuestos a partir de la teoría consisten en transformar estilo directo e indirecto sin que en esta transformación haya ningún tipo de cambio discursivo. O sea, no se llama la atención en ningún momento sobre el hecho de que cada enunciado es único en su elaboración y que el sentido se construye a partir del contexto para el cual fue producido.

En el apartado, *Transmitir informaciones: decir comentar, contar*, del libro de trabajo y resumen de Gente 2 , encontramos la explicación:

#### REFERIR LAS PALABRAS DE OTROS

me	dice		
te	ha dicho		
le	comenta	que	+ INDICATIVO
nos	ha comentado		María <b>se casa</b> el lunes
os	cuenta		ayer no <b>se encontraba</b> bien
les	ha contado		

¿Qué te cuenta Clara en la carta?

Pues nada, **que** está pasando unos días en Italia.

**Me han contado que** has cambiado de trabajo. ¿Dónde estás ahora?

Aunque el título de la explicación nos remita a una idea de discurso relatado más cercana de lo propuesto por Sant´Anna, no logramos comprender los objetivos reales de la misma. Igual efecto se conseguiría por medio de un ejercicio donde el alumno tuviera que rellenar huecos con cambios de tiempos verbales. Se percibe ahí, entonces, el objetivo meramente gramatical del libro en este caso. Y además la noción de que la gramática no se vincula a la lengua en contexto.

Se encuentran también en la mayor parte de los libros que trabajan con el tema ejercicios de transformación *discurso directo – discurso indirecto*. Para ello, se sirven de una especie de “tabla de equivalencia”, como se ve en el ejemplo:

Voy al dentista = Dice que va al dentista
He ido al dentista = Dice que ha ido al dentista
(...)
Voy al dentista = Ha dicho que va al dentista
He ido al dentista = Ha dicho que ha ido al dentista
(...)
Voy al dentista = Dijo que iba al dentista
He ido al dentista = Dijo que había ido al dentista

Conexión

Específicamente en el libro *Conexión*, se añade una explicación inocua que afirma que el uso del presente de indicativo ocurre cuando se acaba de tener la conversación;

el uso del pretérito perfecto compuesto se da cuando se acaba de tener la conversación o esta ha sido esta mañana, este mes; y el perfecto simple cuando la conversación se mantuvo ayer, hace algunos días, el año pasado. Tal explicación no nos satisface como lingüistas, profesores de lengua extranjera.

Podemos también percibir que, relación al verbo *dicendi*, pocos libros se preocupan en resaltar que hay varios verbos que ejercen la función de introducir otra voz en el texto distinta de la del enunciador. En el Español Série Brasil encontramos uno de los pocos casos. Sin embargo, aun así no menciona la diferencia de sentido que se establece al utilizarse uno u otro de ellos.

4 – Además de decir, se pueden utilizar otros para introducir el discurso indirecto. Lee atentamente las frases en estilo directo y pasa al estilo indirecto. Utiliza los datos entre paréntesis, como en el ejemplo:  
Todos están dispensados del examen. (ROSA; COMUNICAR)  
Rosa comunicó que todos estaban dispensados del examen.

Español Série Brasil

En este ejercicio aparecen los verbos *informar, preguntar, comentar, ordenar, mandar, aconsejar, sugerir*, como si fueran lo que se suele designar como “sinónimos perfectos”. No obstante, no tienen en cuenta que el empleo de cada uno de esos verbos remite a un resultado discursivamente distinto, dado que introducir el discurso indirecto con el verbo decir no es lo mismo, desde el punto de vista de la producción de sentidos, que hacerlo con el verbo *ordenar* o *aconsejar*.

## 1. Una nueva mirada.

Es importante resaltar que en un trabajo cuyo objeto es la enseñanza de lenguas extranjeras se suman diversas dificultades. El discurso relatado presupone un conocimiento especial sobre el mundo y la sociedad que nos rodea, incluso cuando se trata de nuestra lengua materna. Ello significa que, cuando trabajamos con textos originales, tratamos de discursos que no traducen nuestra realidad, ni tampoco expresan un conocimiento cercano a nuestra experiencia como profesores de lengua extranjera. Esta investigación presupone trabajar con textos originales, dirigidos a hispanohablantes, y no a profesores y alumnos que no forman parte del grupo de coenunciadores pensado por el enunciador del texto. Surge, entonces, la necesidad de tener en cuenta, además de la competencia lingüística de los nuevos lectores no modelos (Maingueneau, 2004), también su competencia enciclopédica. Por ese motivo, enfatizamos la importancia del papel del profesor en la preparación previa de las clases que, sin duda, “minimizaría” las incomprensiones de los alumnos.

En ese sentido, nos parecen esenciales las consideraciones teóricas de Maingueneau (2001) respecto a las competencias genérica y enciclopédica. La primera comprende el dominio de las leyes y géneros del discurso y la segunda, los conocimientos sobre el mundo que acumulamos a lo largo de la vida, ambas responsables de nuestra capacidad

de interpretar y producir enunciados adecuados a las múltiples situaciones sociales que nos son impuestas.

Con base en lo anteriormente expuesto, presentamos aquí ejercicios con los cuales trabajamos con un grupo de curso preparatorio para exámenes de selectividad. En ellos, lo que se ve es nuestro intento de contribuir con propuestas que reflejan una nueva perspectiva en lo que concierne a visión de enseñanza de lengua, trabajando con textos originales y mostrando un abordaje que prioriza el uso de la teoría aplicada a la construcción de sentidos.

Una vez que trabajamos con comprensión lectora, las clases las damos en lengua portuguesa, lo que justifica el uso de dicha lengua en el material.

### Quem fala dentro do texto?

Essa questão é essencial para a compreensão de um texto de forma ampla e consciente. Um bom leitor deve estar atento para perceber a quem se dá a voz na enunciação, ou seja, a quem é permitido falar em determinados espaços de interação. É interessante parar e observar por que o enunciador-jornalista escolhe determinadas falas de pessoas ou entidades para corroborar o que pretende dizer, para reforçar suas idéias ou, ainda, dar veracidade ao que escreve. E isso é importantíssimo, visto que, num espaço privilegiado que é um jornal, por exemplo, lido normalmente por milhares de pessoas diariamente, a oportunidade de ter uma fala publicada numa matéria não é pouca coisa. Não se pode esquecer que o objetivo maior de um texto jornalístico é informar a sociedade sobre fatos relevantes que ocorrem, de maneira “imparcial”, “objetiva”. Será que isto é mesmo possível? A simples escolha pelo enunciador-jornalista de quem “poderá falar” em seu texto já não é um ato que indica subjetividade?

E é preciso lembrar que muitas vezes essas várias vozes não aparecem explicitamente nos textos. Como no caso das propagandas, que muitas vezes falam de um produto, fazendo uso de várias outras vozes.

Vamos fazer exercícios a seguir que ajudarão a perceber que simplesmente o fato de uma fala estar em discurso direto ou indireto pode dizer muito sobre as “intenções” que podem ser percebidas no texto, e auxiliar o entendimento de relevantes aspectos do mesmo.

## **Beneficio para pacientes hemofílicos Habrá retribución para contagiados con el HIV Cobrarán la subvención mensualmente**

Las personas hemofílicas infectadas con el retrovirus de la inmunodeficiencia humana (HIV) por haber recibido tratamientos con hemoderivados, entre los años 1979 y 1985, recibirán una retribución mensual equivalente al sueldo de un empleado administrativo de determinada categoría, según lo contempla la ley.

El presidente de la comisión para la asistencia de pacientes infectados de HIV de la Fundación de la Hemofilia (FH), Juan Carlos Paz, dijo a la agencia DyN que recibió con agrado la ley, pero que se retrasó demasiado y que desgraciadamente sólo quedan 80 pacientes vivos, de los 210 infectados por transfusiones entre las fechas mencionadas.

La FH, que fue creada en 1944 por el doctor Alfredo Pavlovsky y actualmente está con el auspicio de la Academia Nacional de Medicina, impulsó esta ley hace nueve años.

“La iniciativa tuvo media sanción en Diputados el 28 de noviembre de 2002, y el 3 de marzo del último año ingresó en el Senado, donde fue sancionada definitivamente el 17 de diciembre pasado, casi un año después”, informó Paz.

La medida, que lleva el número 25.869, publicada en el Boletín Oficial de ayer, establece una asignación mensual para las personas con hemofilia que, como consecuencia de haber recibido tratamientos entre los años 1979 y 1985 inclusive, hubieran sido infectadas con el retrovirus de inmunodeficiencia humana.

“En 1994 había 160 infectados de HIV por transfusiones entre 1979 y 1985, pero a la fecha ya ha fallecido la mitad”, dijo Paz a esta agencia.

La norma señala que el beneficio consistirá en “una suma mensual equivalente a la asignación salarial que percibe un agente civil del nivel D (que abarca diez grados, que van de 700 a 1.200 pesos mensuales) del escalafón para el personal civil de la administración pública nacional aprobada por el decreto 1669/93”.

## **Efecto extensivo**

El beneficio, indica el texto, es extensivo a los cónyuges o concubenarios, con una convivencia pública y continua de más de dos años, contagiados por ellos y a los hijos que hubieran resultado infectados por transmisión perinatal.

Para acceder al beneficio debe presentarse la solicitud correspondiente, acompañada de certificados médicos expedidos por el Ministerio de Salud de la Nación a través de un servicio de hematología de un hospital público, y por el Instituto de Investigaciones Hematológicas Dr. Mariano R. Castex, de la Academia Nacional de Medicina, dentro de los próximos 180 días, ante la autoridad de aplicación que determine el Poder Ejecutivo de aquí a 30 días.

Asimismo, la norma consigna que la aceptación del beneficio implica la renuncia o desistimiento a cualquier acción judicial por daños y perjuicios planteada contra el Estado nacional o las provincias, pero ello no exime de responsabilidad a las empresas o a los laboratorios que hubieren participado en la producción, distribución o comercialización de hemoderivados durante los años 1979 a 1985 y que hayan infectado a personas hemofílicas con el retrovirus HIV, hayan contraído o no el síndrome de inmunodeficiencia adquirida (SIDA).

En relación con esto, Paz dijo que hay una imposibilidad de accionar legalmente contra los laboratorios que comercializaron los dos hemoderivados que contenían el virus, Factor VII y Factor IX, ya que no hay registros de ingreso de medicamentos en la Aduana.

**La Nación on line, 10/02/2004**

Sobre a notícia “Habrá retribución para contagiados con el HIV”, publicada no jornal argentino “La Nación” em 10 de fevereiro de 2004, responda:

1 – Observe o que foi dito por Juan Carlos Paz no segundo e no quarto parágrafos. Que diferenças há do ponto de vista formal, ou seja, da maneira como foi apresentada a informação? Como isso modifica o sentido de uma ou de outra?

2 – No sétimo parágrafo, por que há parte do texto entre aspas?

3 – O que se pode dizer da diferença entre o sétimo e oitavo parágrafos no que se refere ao modo de trazer a informação? Que recursos você identifica?

Uma das possibilidades de apontar a presença de uma outra voz dentro de um texto é, como pudemos perceber através dos exercícios anteriores, delimitando-a através do uso de aspas. Desta forma, atribui-se totalmente o que está dito a outro enunciador, isentando quem escreveu de qualquer responsabilidade sobre o teor do que ali se apresenta. Porém, não é apenas essa função das aspas num texto. Elas podem marcar qualquer tipo de estranhamento com relação a uma palavra, pode assinalar que um vocábulo não está em sua acepção esperada ou que se trata de uso para fazer uma ironia, por exemplo.

Em que casos se enquadra o uso das aspas nas duas tiras abaixo?



Explique o uso das aspas nas duas ocorrências da tira que segue.





Nos dois quadrinhos a seguir, há falas de personagens introduzidas pela palavra “según”.



- a) Considerando o que foi visto sobre discurso relatado, qual a função da palavra *según*?
- b) Somente em uma das duas há um trecho da fala entre aspas. No que isso interfere no sentido do texto?

## 5. Una reflexión final

Empezamos nuestras consideraciones finales resaltando la importancia de la participación de los profesores en los cursos de especialización ofrecidos por las universidades, en aras de formar un profesor más consciente en lo que se refiere a las prácticas en el aula, con condiciones de aplicar la teoría estudiada a la realidad de sus alumnos, en cualquier tramo de edad o nivel de enseñanza. Un profesor, bajo nuestra visión, es un profesional que debe saber conjugar el rol de investigador y educador, pues de esa manera disminuirá la distancia entre lo que se está investigando sobre la lengua en el contexto actual y nuestras prácticas de enseñanza.

Resaltamos también la importancia de un estudio más específico del concepto de discurso relatado, que oriente a los docentes hacia su aplicación en clase, si consideramos que los profesores somos los encargados de apreciar o no el uso de estos aspectos teóricos en el momento de planificarlas. Nuestras elecciones en el momento de elaboración de tareas de clase facilitan o dificultan la comprensión de cada texto en cualquier nivel de enseñanza.

Tomando en consideración las lecturas realizadas sobre la teoría concluimos que solicitar informaciones complementarias a las de lectura, en las que, en un primer momento, se sondee el conocimiento enciclopédico de los alumnos respecto a los puntos que van a ser expuestos, son fundamentales para encaminar el trabajo del profesor. Es decir, al elaborar las actividades se debe tener en cuenta previamente cuáles son los conocimientos generales, las vivencias etc. de nuestros alumnos antes de empezar el trabajo propiamente dicho con los textos. Se sugiere que el profesor proponga tareas que puedan ampliarles el bagaje cultural a los alumnos, una vez que, como ya hemos dicho, pensamos que una de las funciones de este profesional es, seguramente, contribuir a la formación de un alumno crítico, más preparado ante el mundo y sus lecturas. Ese enriquecimiento puede darse por medio de cualquier actividad que logre relacionar los contenidos de la enseñanza de la lengua extranjera con aspectos que propicien reflexión.

Muchas veces, en lo que atañe a la introducción de voces en el texto, hay más de una posibilidad de lectura y algunas veces opiniones de profesores y alumnos no coinciden. Añadimos entonces que es de suma importancia que el profesor sea receptivo a las distintas lecturas de cada texto, siempre abierto a percibir la pluralidad de sentidos presentes en ellos, aunque estos significados no reflejen su propio punto de vista. Además, es siempre necesario dejarles claro a los alumnos cuales son los objetivos al leer un determinado texto y buscar dirigir sus expectativas con relación a cada uno de ellos.

En resumen, reconocer las marcas que introducen voces características de cada género facilitará la interpretación de cada texto por parte de los alumnos, ya que las posibilidades de sentido estarán reducidas a aquellas que formen parte de cada uno. En este momento, aprovechando la transparencia existente entre portugués y español, se puede dejar el trabajo innecesario de hacer la simple transposición de tiempos verbales

en el paso de discurso directo para discurso indirecto y centrarse en el texto y sus riquezas, buscando identificar semejanzas que suelen existir entre los textos de un mismo género, aunque en idiomas distintos. A la vez, los alumnos deben percibir que estos textos están conectados a las culturas, por lo tanto, si esta cambia, seguramente hay desplazamientos a considerar a partir de la comparación entre ellas.

Somos de la opinión de que el profesor debe trabajar con distintos géneros discursivos, ya que cuanto más expuestos a las diferentes modalidades de géneros de textos y formas de discurso estén los alumnos, más fácil les será identificar las características propias de cada texto y relacionar los de lengua extranjera con los de lengua materna. En este punto se observa claramente la importancia de actividades que permitan saber hasta qué punto los alumnos pueden identificar las características generales de los distintos géneros discursivos y también reconocer el diálogo entre los géneros, que suelen atribuir sentido a los textos, como, por ejemplo, una publicidad que incluya una carta.

Es también relevante incrementar esos conocimientos con ejemplos accesibles a los alumnos, que estén relacionados con experiencias cotidianas e incentivarlos para que relacionen aspectos cognitivos de la gramática interna de la lengua materna con los de la lengua extranjera.

Para finalizar, tras haber analizado los presupuestos teóricos en los cuales se basa nuestro trabajo y las propuestas de los profesores que forman parte de nuestra investigación, consideramos imprescindible hacer un esfuerzo colectivo entre los docentes de todas las enseñanzas para enfatizar la importancia de trabajar con la categoría de discurso relatado en las clases de lengua y, en nuestro caso, de lengua extranjera.

Aunque este trabajo sea una reflexión inicial sobre el tema propuesto, que necesita mayores discusiones, retomamos nuestra creencia de que el profesor debe buscar formar alumnos críticos y reflexivos, viendo de la misma forma su práctica y su formación. Para finalizar, señalamos que forman parte de la formación continuada de los profesores diversas actividades, tales como asistencia a congresos, presentación de trabajos, cursos de especialización y otros dentro de su área de interés. En ese sentido, es fundamental que no sólo nuestras instituciones laborales sino también nuestro propio colectivo de profesores consideren estas actividades como parte de nuestra situación de trabajo, demostrando interés e incentivando tales prácticas.

## Referencias Bibliográficas

- BAKHTIN, M. (1979). *A estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.
- CELANI, M. & COLLINS, H. (2003). “Formação contínua de professores em contexto presencial e à distância: respondendo aos desafios” In: CELANI, M., *Reflexão e ações no ensino e aprendizagem de línguas*. São Paulo: Mercado das Letras.
- DAHER, M. & SANT’ANNA, V. (2002) “Reflexiones acerca de la noción de competencia lectora: aportes enunciativos e interculturales”. In: *20 años de APEERJ - El español: un idioma universal – 1981-2001*. Rio de Janeiro: APEERJ, p. 54-67.
- MAINGUENEAU, D. (1987). *Novas tendências em análise do discurso*. Campinas: Pontes.

\_\_\_\_\_. (1996). *Termos chave da análise do discurso*. Belo Horizonte: UFMG.

\_\_\_\_\_. (1998). *Análise de textos de comunicação*. São Paulo: Cortez.

*PARÂMETROS Curriculares Nacionais: Introdução*. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental/MEC, 1998.

*PARÂMETROS Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental – Língua Estrangeira*. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental/MEC, 1998.

*PARÂMETROS Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica/MEC, 1999.

**SANT'ANNA, V. (2004) *O trabalho em notícias sobre o MERCOSUL: heterogeneidade enunciativa e noção de objetividade*. São Paulo, EDUC.**



## LA CULTURA DEL VOSEO EN CLASES DE ELE

Sara Araujo Brito y Rosineide Guilherme da Silva

La enseñanza de una lengua extranjera será mucho más útil y funcional si el profesor no se limita a pasar reglas estandarizadas de algunos manuales. Es necesario, para el desarrollo de una buena competencia comunicativa, que se llame la atención, (mostrando ejemplos) sobre las diferencias pragmáticas y culturales muy propias de lenguas vivas y en constante desarrollo, como es el caso del español/castellano que atiende alrededor de cuatrocientos millones de hablantes en veintiún países de diferentes continentes. Cada comunidad etnolingüística, aunque hablando un idioma común a otras comunidades, posee características culturales que son determinados por su particular formación histórica y social. Eso es lo que justifica la afirmación, ya bastante repetida entre enseñantes e investigadores de Español como Lengua Extranjera, de que lengua y cultura son aspectos inseparables. Así, si el objetivo principal de la enseñanza de una lengua extranjera es la comunicación, los aspectos socio lingüístico pragmáticos no pueden ser pasados por alto, pues para obtener la competencia comunicativa no basta dominar con perfección reglas y normas gramaticales, sino también, saber si determinados comportamientos verbales son aceptables, practicados y de uso normal en lo cotidiano del universo lingüístico en una dada comunidad de hablantes.

En el caso del español, aprender el empleo del pronombre personal *tú* como patrón y única forma posible de uso y tratamiento de 2ª persona singular, es ignorar una enormidad de hablantes en América Hispánica que no tiene esta forma como práctica usual, reemplazándola por la forma antigua pero todavía común allí, que es el fenómeno denominado *voseo*. Éste, al lado del *yeísmo* y otros fenómenos fonéticos y morfológicos, posibilita una enorme representación en las realizaciones de la lengua. Por la regularidad y frecuencia en su uso, la forma de tratamiento *vos* ya encuentra espacio en la Real Academia como variedad lingüística hispanoamericana de uso aceptable y común. Algunos manuales didácticos recién elaborados ya incluyen el uso del *vos* junto a las listas de pronombres personales de tratamiento con sus formas verbales correspondientes. Sin embargo, no siempre se presentan dentro de un contexto significativo con abundantes ejemplos y posibilidades de empleo en situaciones reales de usos en diálogos (orales o escritos) espontáneos entre hablantes, comerciales de televisión o aún propagandas impresas, donde sea posible percibir el valor comunicativo de *vos* y su producción de sentido como aparecen al final de este trabajo.

## Breve análisis del voseo.

El voseo es un rasgo lingüístico heredado de colonizadores españoles provenientes de la región de Andalucía. En la España actual esta realización se encuentra en el campo de las estructuras arcaizadas, pero en varios puntos de América sigue teniendo uso corriente y con status de norma culta y usual. Por eso, nos parece bastante pertinente que los profesores de español, sobretudo en Brasil, dediquen especial atención a ese empleo tan característico en la variedad argentina, uruguaya y paraguaya. Somos vecinos muy próximos, y el mantenimiento de lazos en términos culturales, sociales y económicos se hace necesario en la situación actual de comercio y expansión general. Y el derrumbe de cualquier barrera lingüística puede ser fundamental en la ejecución de proyectos de integración con nuestros vecinos del Cono Sur.

En consideración a ese contexto socio cultural que se nos presenta hoy día, decidimos ofrecer aquí una más entre las muchas sugerencias para la enseñanza del español a los estudiantes brasileños. Este trabajo corresponde a nuestra práctica de enseñanza a través de realizaciones concretas y de pleno funcionamiento en el idioma español, que en este caso específico se trata del voseo. El voseo es uno de los fenómenos morfosintácticos más importantes en el español de América ya que se hace presente en una gran extensión, ocupando la tercera parte del continente, con uso general en Argentina. Como señalamos anteriormente, el voseo es el uso de *vos* como segunda persona de singular, en lugar de *tú*. Retomando históricamente este empleo, en la España del año 1500 era el tratamiento que se daba a los íntimos, entre iguales o a los inferiores y era descortés con cualquiera que no fuese inferior. En sus estudios, Lapesa (1999) comenta que en otro caso, el uso era el tratamiento de *vuestra merced* o *vuestra señoría*, que en su evolución, por la repetición, originó el paso de *vuestra merced* a *vuesa merced*, *vuesarced*, *vueçanced*, etc. Para el autor, en el siglo XVII esas últimas formas eran “propias de criados y bravucones”; solo después hubo de generalizarse *usted*.

Sobre el *vos* Lapesa afirma que al generalizarse *vuestra merced* > *usted* como tratamiento de respeto, *tú* recobró terreno a costa de *vos* en el coloquio familiar, hasta eliminarlo durante el siglo XVII y quizá parte del XVIII. Las cortes virreinales adoptaron y difundieron estos cambios en las formas de trato social, que hoy son las únicas vigentes en casi todo Méjico, en la mayor parte del Perú y Bolivia y en las Antillas, donde influyó la acción cultural de la Universidad de Santo Domingo, así como la mayor duración de la dependencia política respecto a España.<sup>1</sup>

Actualmente, hay muchas investigaciones acerca del uso del voseo y sus raíces históricas traen hacia el mundo moderno del idioma, una gran variación gramatical. Tomamos como ejemplo los trabajos de Vaquero de Ramírez (1998:23) que explica, de manera general, la organización de número en la segunda persona pronominal del voseo actual, a través del siguiente cuadro demostrativo:

	Tuteo	Voseo
Singular	Tú	Vos
Plural	Ustedes	

Para la autora, el voseo se caracteriza por tres tipos:

- a) pronominal-verbal: el voseo en el pronombre y en las desinencias.  
Ej.: vos cant-ás, ten-és, part.ís.
- b) pronominal: con pronombre vos y desinencias de tuteo.  
Ej.: vos cant-as, vos tien-es, vos part-es
- c) verbal: voseo en las desinencias verbales, con pronombre Tú.  
Ej.: tú cant-ás, tú ten-és, tú part-ís

Podemos ver estos ejemplos en situaciones reales de uso del español, sea en legua oral o escrita. El uso de documentos auténticos en clase de ELE., como audio, vídeo y materiales impresos, es muy provechoso a los estudiantes porque a través de lo lúdico y a partir de contextos de cotidianos se hace más fácil el aprendizaje. Al final de este trabajo presentamos imágenes propagandísticas sacadas de periódicos actuales, donde podemos verificar el uso variado del voseo.

El mapa general del empleo del voseo comprende Argentina (de manera general), Uruguay, Paraguay, gran parte de Centroamérica, Sur de México. En otras áreas de México, las Antillas, la mayor parte de Bolivia y Perú domina el tuteo. En algunas zonas se alternan las dos formas de tratamiento (tuteo y voseo).

## **Considerando las imágenes que están al final, presentamos sugerencias de tareas sobre el voseo:**

Poné atención a los textos de propaganda y hacé los ejercicios:

1-Encontrá formas del voseo en los enunciados presentados:

2-Observá los textos y transformá en tuteo las estructuras voseantes:

3-Explicá la realización del voseo en cada contexto presentado:

Elaborá enunciados de varios tipos utilizando el voseo en diferentes formas de uso:

Además de tareas como éstas, el profesor puede servirse de otros materiales y recursos, como películas, documentales, músicas, viñetas, crónicas, etc. Este tipo de estrategia suele facilitar el aprendizaje de los alumnos de español como lengua extranjera respecto a las características del español de América, que muchas veces los manuales didácticos no presentan. Esta es una realidad que comprobamos con nuestra práctica de enseñanza del idioma español. Es necesario centrar la enseñanza en los objetivos que necesitan los alumnos. El voseo es una realidad que hemos de tener en cuenta y no podemos privar a nuestros aprendices de este conocimiento, ya que seguramente van a encontrarse con este tipo de producción en el trabajo, turismo, estudios, o sea, donde utilizarán el español como necesidad en su vida cotidiana.

---

1 LAPESA (1999:579-580)



## Referencias Bibliográficas:

Buenos Aires, Argentina, 2004, Periódico *La Nación*, s/pp.

**LAPESA, Rafael, 1981, *Historia de la lengua española*, 9 ed., Madrid, Gredos.**

MORENO FERNANDEZ, Francisco, 2004, “El modelo de la lengua y la variación lingüística”, en SANCHEZ LOBATO, Jesús & Santos Gargallo, Isabel, *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua(L2)/ lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL-Educación, pp. 737-752.

SANCHEZ, Aquilino & Sarmiento, Ramón, 1993, *Gramática Básica del español. Norma y uso*, Madrid, SGEL,.

VAQUERO DE RAMÍREZ, María, 1998, *El español de América II Morfosintaxis y Léxico*, Madrid, Arco Libro.

# **LA PARTICULARIDAD LINGÜÍSTICO-GRAMATICAL RIOPLATENSE DESDE EL CINE: TRABAJANDO EL VOSEO ARGENTINO EN “EL HIJO DE LA NOVIA”**

Angela Patricia Felipe Gama y Fábio Marques de Souza

## **1. El cine y la enseñanza**

Nuestra preocupación con la forma en que la enseñanza de una Lengua Extranjera puede preparar al alumno para situaciones reales de comunicación frente a la diversidad lingüístico- cultural experimentada por el español nos llevó a buscar un camino para que el estudiante lograra darse cuenta de ello y desarrollara una sensibilidad para percibir el impacto que la diferencia cultural ejerce en el proceso comunicativo.

Con ese objetivo hemos planeado y realizado talleres para adquisición lingüístico-cultural de ELE mediados por películas españolas e hispanoamericanas. Basándonos en esta experiencia hemos recolectado datos para una investigación con enfoque etnográfico, en un Centro de Estudios de Lenguas Extranjeras del Estado de São Paulo.

Presentamos el cine como una opción posible en el aula, teniendo en cuenta que las películas son atractivas y que constituyen un recurso valioso, lúdico y extremadamente atractivo. Tales características hacen que los alumnos se interesen por los contenidos estudiados, estén motivados y se comprometan con el desarrollo de las tareas, además pasen a tener una comprensión pluricultural y multilingüe que los lleve a ver al mundo de una forma más amplia, que los haga sobrepasar la idea limitada de empleabilidad que propicia el conocimiento de lenguas en tiempos de “globalización”.

Al compartir la visión de los Parámetros Curriculares Nacionales, que presentan el aprendizaje de la Lengua Extranjera como una posibilidad de aumentar la percepción del alumno como ser humano y al considerar que cuando se aprenden lenguas se captan mundos, se diseñaron y realizaron talleres para la adquisición lingüístico-cultural de ELE mediada por el cine, con el objetivo de:

- Incentivar al aprendiz a desvelar las fronteras donde se habla dicho idioma y desarrollar una sensibilidad para percibir el impacto que la diferencia cultural ejerce en el proceso comunicativo (Cf.: Byram & Fleming, 2001);
- Proporcionar a los alumnos diferentes oportunidades de nuevas formas de expresión, considerando las variaciones lingüísticas;

El presente trabajo plantea la utilización del cine como recurso para el desarrollo de la competencia comunicativa del aprendiz, con énfasis en la cuestión de la interculturalidad. Relataremos las actividades que planeamos y desarrollamos

Hemos elegido el cine teniendo en cuenta que las películas son muestras auténticas producidas contextualizadamente en la lengua-meta, sin manipulaciones con fines didácticos:

El arte cinematográfico, además de representar la vida, da formas a las inquietudes y deseos más íntimos del alma humana. La película reúne un extraordinario volumen de informaciones en las distintas áreas de la experiencia humana y a causa de eso debe ser utilizada, en las escuelas, como un instrumento didáctico valiosísimo en la formación de nuevas generaciones (Trevizan, 1998:85 – traducción nuestra).

La película, además de enriquecer las clases, es una opción fantástica como distensión del ambiente formal de la enseñanza y puede contribuir al desarrollo de la autonomía en la promoción del aprendizaje.

Tras la selección de las películas, con el apoyo de materiales (textos, mapas, guías, carteles, guías de viajes, canciones, vídeos) planeamos actividades (dramatizaciones, poemas, ejercicios concentrados en la lengua y tareas comunicativas relacionadas con el contenido presente en la película, centradas en el componente cultural).

## 1.1 El cine y la motivación:

En este estudio hemos observado cómo se ha configurado la relación entre el “insumo” y la motivación a través del uso del texto filmográfico en el contexto del aprendizaje de español. Como fundamento teórico compartimos la definición presentada por Jacob (2002), que considera la motivación como algo que orienta al aprendiz a tomar una decisión consciente sobre la búsqueda de lo nuevo en un dado momento, así, lo llevará a invertir un mayor o menor esfuerzo en el aprendizaje y ofrecerá condiciones para que pueda evaluar, negativa o positivamente, el proceso en el cual está envuelto.

Antes del comienzo de los talleres hemos hecho el recuento de las actividades consideradas por los alumnos como las más motivadoras. A través de la observación de las clases hemos podido notar que canciones, juegos y actividades con vídeos / películas, consideradas por los alumnos como más interesantes, casi no ocurrían en el contexto estudiado antes del desarrollo de los talleres.

Teniendo como principio que para obtener éxito en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el “insumo” (aquí entendido como “materia-prima” para el desarrollo de la competencia comunicativa del aprendiz) debe ser auténtico e interesante, el cine aparece como una opción posible.

Un análisis cualitativo del *corpus* recolectado nos permite concluir que el insumo actúa decisivamente en la motivación de los aprendices y, en este contexto, el uso del cine ha proporcionado escenarios de interacción, lo que ha aumentado significativamente la motivación de los alumnos, reflejándose en la mejoría de sus desempeños lingüísticos.

El alumno que aprende con películas se vuelve más autónomo en la extensión de su

aprendizaje fuera de los ambientes formales de enseñanza, asumiéndolo en su vida de aprendiz de forma integral. Sobre esta importancia de que el alumno participe activamente en la construcción del conocimiento, compartimos las ideas de Leffa (2002- traducción nuestra):

La buena noticia, para la autonomía, es que los poquísimos alumnos que conocí personalmente y que han sido capaces de adquirir un conocimiento funcional de la lengua extranjera, han sido alumnos autónomos, alumnos que por cuenta propia han ido mucho más allá de lo que les ha sido exigido en la sala de clases. Eso me lleva a pensar que, exceptuados los casos de inmersión, sólo es posible aprender una lengua extranjera si el alumno es autónomo. Si no lo es, va a limitarse solamente a lo que le es dado en el aula, y eso no basta para adquirir el dominio de una lengua.

## **2. Una clase de lengua y cultura rioplatenses en “El hijo de la novia”:**

Muchas podrían ser las películas utilizadas y el enfoque adoptado, para esta oportunidad hemos elegido hablar de Argentina – espacio con particularismo lingüístico tan propio – en donde se mezclan expresiones y donde tenemos elocoliche y el lunfardo, éste último definido como “el genuino lenguaje porteño” (Lodares, 1997).

Con esta película se puede trabajar mucho: la Argentina de ayer y de hoy, la crisis, la enfermedad de Alzheimer, las relaciones familiares, la particularidad lingüística, Buenos Aires – la capital mundial del Tango, Gardel... y mucho más. En esta ocasión nos limitaremos a la presentación de informaciones básicas acerca de esta producción, a sugerir algunas preguntas que ayuden al trabajo con la película y, además de eso, enfocaremos la cuestión del voseo en América y las variaciones de vocabulario.

### **2.1 Sinopsis:**

Rafael Belvedere no está conforme con la vida que lleva. No puede conectarse con sus cosas, con su gente, nunca tiene tiempo. Además, hace más de un año que no visita a su madre que sufre de Alzheimer y está internada en un geriátrico. Rafael sólo quiere que lo dejen en paz. Pero una serie de acontecimientos inesperados le obligará a replantearse su situación. (Sitio oficial en Internet: [www.elhijodelanovia.com](http://www.elhijodelanovia.com))

### **2.2 Guión para la “lectura” de la película:**

Presentaremos ahora, como sugerencia, algunas preguntas que pueden ser trabajadas con los alumnos antes, durante o después de la exhibición con el objetivo de que ellos estén más atentos:

- ¿Qué desea realizar Nino Belvedere? ¿Lo consigue?
- ¿Cuál es el eje de la película?
- ¿Los personajes te parecen tipos reales?
- ¿El mensaje de la película representó algo para tu vida?
- En verdad ¿se realiza el matrimonio?
- ¿De qué mal sufre Norma? ¿Por qué está internada en un geriátrico?

- ¿Qué te pareció la película?
- ¿Conocías alguna película Argentina?
- Comenta: “Era un hombre que lo tenía todo. Sólo le faltaba ser padre. Y ser hijo. Y ser hombre.”

## 2.3 En el cine también se aprende gramática: el voseo en América.

Considerando el concepto de competencia comunicativa<sup>1</sup>, en el cual se presupone un conjunto de conocimientos y habilidades que permitan al hablante comunicarse de manera apropiada en los diversos contextos y teniéndose en cuenta que las variantes lingüísticas son las variadas formas de decir la misma cosa con en el mismo valor de sentido – según el contexto - es necesario preparar al aprendiz para una comprensión pluricultural y multilingüe de ver el mundo, que lo hará reconocer y quizás, utilizar el voseo cuando sea necesario.

En algunas partes de América Latina se utiliza el voseo, tratamiento que consiste en usar el vos (forma apocopada de vosotros) para dirigirse a una persona en lugar del pronombre tú. Assali (1997 – traducción nuestra) expone como la utilización de esta forma creció a lo largo del tiempo:

Durante mucho tiempo no ha pasado de una forma coloquial, propia del habla popular, rechazada en el lenguaje escrito. Pero desde hace unos 50 años, al ser adoptada por escritores latinoamericanos de renombre, parece haber sido incorporada también en la escritura.

Actualmente, se encuentra el voseo en la prensa, en el cine, en la publicidad de países como Argentina y Uruguay. También aparece en gran parte de Paraguay, Guatemala, El Salvador, Nicaragua y México.

Esta forma es usada principalmente en el Presente de Indicativo, Imperativo Presente e Imperativo Negativo. En estos tiempos verbales aparecen formas particulares, como se explica con el siguiente fragmento de la película:

Rafael:

¡Apareciste! ¿Dónde te metiste? Oíme, tengo un quilombo infernal con los proveedores, ¡¿ y la guita no se creditó?!

Rosales:

Vos no sabés lo que me pasó.

(Campanella & Castets, 2002. p. 18)

Alba (1995) afirma que “*sin duda es en la región del Río de la Plata en la que el*

---

<sup>1</sup> Compartimos el concepto de *competencia comunicativa* presentado por Hymes (1979), sistematizado por Canale & Swain (1980) y ampliado por Almeida Filho (1993).

*voseo tiene mayor pujanza en todas las clases sociales*” siendo considerado por lo tanto un ‘voseo nacional’.

Para formar el Imperativo Rioplatense, se suprime la consonante final del Imperativo de la 2.<sup>a</sup> persona del plural (-d) y se acentúa la última sílaba. En la mayoría de los verbos sólo hace falta quitar la “r” del Infinitivo. En la forma pronominal (enclítica) el verbo no pierde el acento:

Detrás de él aparece Nati, 27 años, casi dormida, con una remera.

Nati:

¿De nuevo despierto? Son las cinco casi.

Rafael:

Sí, no, estoy viendo tele... Andá, andá a dormir, yo ahora voy...

Nati viene al sofá, y se acuesta en su falda, abrazándolo. Rafael se tensa, incómodo, sonrío forzosamente.

(Campanella & Castets, 2002. p. 09)

Se puede ver en esta parte el caso del verbo *Andar*, tenemos la 2.<sup>a</sup> persona del plural como *Andad vosotros*, lo que hay que hacer es sacar la “d” y poner acento en la última sílaba, lo que resultará será *Andá, andá*.

Rona *apud* Alba (1995:180) en lo que toca a la morfología del voseo lo distingue en cuatro tipos, siendo el de Argentina considerado el tipo C: - ás, -és, -ís.

En la forma negativa se usa el Presente del Subjuntivo, se acentúa la última sílaba. Ej.: No me *hablés*, No *hagás* eso.

Teniendo en cuenta nuestra proximidad geográfica con Argentina y los acuerdos de intercambio cultural del Mercosur, es fundamental preparar al alumno para la comprensión de otra posible manera de comunicarse.

## 2.4 La riqueza de variaciones en el vocabulario:

Si tenemos en cuenta que la lengua es un contrato colectivo que representa la identidad de los que la hablan, al hablar del español de Argentina no podremos olvidar el particularismo lingüístico rioplatense.

Para Lodaes (1997) había, en la República Argentina, dos sociedades distintas: una, española, europea, culta, y la otra bárbara, americana, casi indígena y, a causa de eso, el habla de Buenos Aires estaba en constante eferescencia gracias a la aportación de los dialectos italianos, del catalán, del gallego, del galés, del francés y del inglés

Según registra Soca (2004), el cocoliche, definida como la “jerga híbrida que hablan ciertos inmigrantes italianos en Argentina, mezclando su habla con el español”, pasó a ser una palabra del idioma español que figura en el Diccionario de la Real Academia desde su edición de 1927.

Para presentar la definición del Lunfardo, acudimos a la Academia Argentina de Letras (2004) en el Diccionario de Habla de los Argentinos (DIHA):

El lunfardo es un léxico nacido de una triple fuente: la jerga delictiva de los ladrones, como base, el habla del arrabal y la fusión lingüística inmigratoria representada en el conventillo porteño. (...) Se gesta y desarrolla entre 1870 y 1920, aproximadamente, y se difunde por escrito en letras de tango y en textos de sainetes y comedias. (...) Se trata de una de las hablas populares porteñas. Hay, actualmente, una tendencia a un “panlunfardismo”, que consiste en considerar y calificar de “lunfarda” toda manifestación coloquial del habla de Buenos Aires: la de los drogadictos, el fútbol, el hipismo, la música popular actual.

Y ¡vamos al grano!: presentaremos ahora un fragmento de la película, muestra de la particularidad lingüística del Río de la Plata:

Rafael:

¡Apareciste! ¿Dónde te metiste? Oíme, tengo un quilombo infernal con los proveedores, ¡¿ y la guita no se creditó?!

Rosales:

Vos no sabés lo que me pasó.

Rafael:

¡No, vos no sabés lo que te pasó! Acabás de perder el laburo, pelotudo. ¡Andá a que te acrediten la guita porque te cago a trompadas!

(Campanella & Castets, 2002, p.18)

A partir de este fragmento podemos ejecutar una clase, veamos:

*Guita*: figura como “dinero contante” en la forma coloquial. Se podría haber utilizado “dinero”, pero no tendría la misma expresión de un contexto real, cotidiano de interacción social entre personas próximas.

*Laburo*: presentado por el DIHA<sup>1</sup> como lunfardismo proveniente del Italiano dialectal “lavuru”, que significa trabajo, ocupación retribuida.

*Pelotudo*: Adjetivo vulgar que significa “Tonto, estúpido”.

Y ni vamos a hablar de las “malas palabras”, pues a lo mejor compartimos la pregunta de Roberto Fontanarrosa, rosarino que participó de la tercera sesión plenaria del III Congreso Internacional de la Lengua Española (Argentina, 2004), para él, “¿Por qué son malas las palabras”. Para este escritor y humorista, las malas palabras “son más saludables, más fuertes”, “brindan otros matices” y constituyen “una familia marginal” del lenguaje. Fontanarrosa siguió su presentación<sup>2</sup> con la ejemplificación: “Hay malas palabras que son irremplazables por su sonoridad, su fuerza y su contextura física. No es lo mismo decir que una persona es ‘tonta’ o que es ‘zonza’ que decir ‘pelotuda’”.

En este contexto no hay ni qué decir de la expresión: “*te cago a trompadas*”, lo que podemos hacer es contar una vez más con la voz de Fontanarrosa: “*Atiendo a las condiciones terapéuticas y pido una amnistía para las malas palabras. Integramoslas al lenguaje y cuidemos de ellas, porque las vamos a necesitar*”.

Por razones como las que hemos descrito, nos preocupa el poco espacio que ha sido dado a las variantes lingüísticas en los ambientes formales de aprendizaje de Lengua Extranjera. Muchas veces, el alumno sólo se da cuenta de eso cuando, después de terminar su “cursillo de lenguas”, tiene la oportunidad de hablar con nativos en situaciones reales de comunicación y entonces percibe que las fórmulas estandarizadas que aprendió no dan cuenta de todas las situaciones y contextos de la vida real.

Nada mejor que la película – producida sin manipulaciones con fines didácticos para preparar al alumno y llevarlo a comprender las sutilezas de la lengua e incluso, el uso de las “malas palabras”, veamos:

Pasa un taxista y les grita.

Taxista:  
¡Maricones!

Juan Carlos:  
(Furioso) ¡Pero qué te pasa, la puta que te parió!  
¡Andá a lavarte el ojete, fachista!

Rafael:  
Pará, pará, pará... No te calentés...

(Campanella & Castets, 2002, p.76)

Según el Diccionario de la Real Academia Española, ‘ojete’ puede ser “*abertura pequeña y redonda, ordinariamente reforzada en su contorno con cordoncillo o con anillos de metal, para meter por ella un cordón o cualquier otra cosa que afiance*”, pero en el lenguaje coloquial dicho léxico advierte que puede significar lo mismo que ‘ano’, o sea, “*orificio en que remata el conducto digestivo y por el cual se expele el excremento*”.

El profesor debe tener en cuenta que preparar al alumno para situaciones reales de comunicación excluye una visión prejuiciosa del ‘lenguaje coloquial’. Acerca del español coloquial, Briz (1998:29) señala que “*es un registro, nivel de habla, un uso determinado por la situación, por las circunstancias de la comunicación*” y añade que “*no es dominio de una clase social, sino que , (...) caracteriza las realizaciones de todos los hablantes de una lengua*”, esta forma de expresión no es uniforme, ya que

---

1 Diccionario de Habla de los Argentinos.

2 La charla de Roberto Fontanarrosa fue publicada en el reportaje “Un lugar para las malas palabras” en el periódico “La Capital”, Cuaderno “La Ciudad”, de Rosario, sábado 20 de noviembre de 2004 en la página 04.



cambia según las características dialectales y sociolectales y es importante que el aprendiz se de cuenta de eso.

### 3. Algunas conclusiones:

Sabemos que para el profesor aceptar el cine como herramienta didáctica supone una gran cantidad de trabajo de planificación previa al visionado de un film y para el alumno la realización de las tareas diseñadas para la situación. Sea para utilizar la película en su totalidad o en fragmentos, será necesaria gran cantidad de esfuerzo y de tiempo para la creación de actividades.

Aunque estas actividades necesiten del empeño del profesor, hay que hacer hincapié en los beneficios de este trabajo, pues, podemos decir, sin duda, que las películas afectan no sólo a aspectos lingüísticos sino también culturales, que - como sabemos - son imprescindibles para que el estudiante logre la competencia comunicativa.

Creyendo en los beneficios de la explotación didáctica del cine en el aula hemos desarrollado estas actividades, con las que es posible ver que, con una sola película, se puede hacer mucho para despertar el interés del alumno y además de eso, estimular su trabajo autónomo, buscando cintas, yendo al cine, buscando informaciones acerca de este universo en Internet, acercándose así a los hispanohablantes que utilicen la variedad trabajada en clase.

### 1. Bibliografía:

ACADEMIA ARGENTINA DE LETRAS, 2004, *Diccionario del habla de los argentinos*, Buenos Aires, Espasa.

ALBA, J.G. M., 1995, *El español en américa*, México - D.F., Fondo de Cultura Económica.

ALMEIDA FILHO, J.C.P., 1993, *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*, Campinas, Pontes.

ASSALI, S.M., 1997, *Conjugação de verbos em espanhol*, São Paulo, Ática.

BRIZ, A., 1998, *Cuadernos de Lengua Española - El español coloquial: situación y uso*. Madrid, Arco Libros.

BYRAM, M. & Fleming, M. – Orgs., 2001, *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas: enfoques a través del teatro y la etnografía*, Madrid, Cambridge University Press.

CAMPANELLA, J.J. & Castets, F., 2002, *El hijo de la novia*, Buenos Aires, del Nuevo Extremo.

CANALE, M. & Swain, M, 1980, “Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing”, *Applied Linguistics*, vol. 1, n.º 2.

El Hijo de la Novia – sitio oficial. Disponible en: [www.elhijodelanovia.com](http://www.elhijodelanovia.com) [acceso en 16/02/2005]

HYMES, D., 1979, “On communicative competence” (extracts). In: Brumfit, C.J. e K. Johnson (Orgs.) *The Communicative approach to language teaching*. Oxford, Oxford University Press.

JACOB, L.K, 2002, *Diferenças motivacionais e suas implicações no processo de*

*ensino/aprendizagem de espanhol como língua estrangeira*. Dissertação de Mestrado. São José do Rio Preto, UNESP.

LEFFA, V.J., 2003, *Quando menos é mais: a autonomia na aprendizagem de línguas*. Trabalho apresentado no II Fórum Internacional de Ensino de Línguas Estrangeiras (II FILE). Pelotas: UCPel. Disponível em: <<http://www.leffa.pro.br/autonomia.htm>>. acesso em jan/2003.

LODARES, Juan Ramón, 1997, *Mi Buenos Aires querido: el particularismo lingüístico rioplatense*. En línea, disponible: <http://www.elcastellano.org> Acceso: 01/01/1997.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO, 1998, *PCN: Parâmetros Curriculares Nacionais (Língua Estrangeira)*, Brasília, MEC.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, 2005, *Diccionario de la Real Academia Española*. Disponible en línea: <http://buscon.rae.es/diccionario/drae.htm>, Acceso: Marzo/2005.

SOCA, Ricardo, 2005, *Cocoliche: el habla mestiza de los inmigrantes italianos*. En línea, disponible: <http://www.elcastellano.org/ns/edicion/2004/septiembre/cocoliche.htm>, Acceso: 16/03/2005.

TREVIZAN, Z., 1998, *As malhas do texto: escola, literatura, cinema*, São Paulo, Clíper.



# EL ANÁLISIS DE ERRORES: UNA HERRAMIENTA EN LA ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA DE ELE PARA ALUMNOS BRASILEÑOS

Ana Cristina dos Santos y Diego Fernando Cunha Silva

## 1. Introducción

Este trabajo consiste en presentar los resultados obtenidos en una investigación que se realizó bajo la hipótesis de que el estudiante del español como lengua extranjera es capaz de detectar sus propios enunciados inadecuados, denominados en este estudio errores. Dichos resultados servirán a los profesionales dedicados a la enseñanza de ELE, como herramienta a la hora de definir sus objetivos pedagógicos para planteamientos gramaticales.

El error, a lo largo del tiempo, fue considerado como producciones inadecuadas y era función del profesor exterminarlo en el momento en que aparecía, pues su valor era totalmente negativo. Además de eso, se creía que las estructuras iguales en la lengua materna y lengua extranjera nunca causarían problemas y que habían de concentrarse en las diferencias. A través del modelo del Análisis Contrastivo, al comparar dos lenguas, contrastándolas, se podían predecir los errores que aparecerían en el proceso de aprendizaje.

Con los estudios de Corder (Apud. Vázquez, 1999: 23), se introduce el término Interlengua para definir un sistema transitorio que se sirve de un número reducido de categorías gramaticales, careciendo de estructuras morfológicas. Dichos estudios demuestran que no todos los errores predichos por el Análisis Contrastivo realmente aparecían y muchos, que de hecho aparecían, no podían atribuirse a la lengua nativa. Con estos descubrimientos, surge la teoría que se conoce como Análisis de Errores que no tiene la intención de rechazar todo lo anterior sino complementar e innovar.

Baralo (1999: 37-38) explica el origen y los objetivos del Análisis de Errores de la siguiente manera:

Corder (1967) fue el primero en destacar la importancia de los errores tanto para los alumnos, como para los profesores y los investigadores, por la información que proporcionaban sobre el proceso de aprendizaje de la LE. Consideraba la lengua de los que aprenden una LE una especie de dialecto idiosincrásico, con sus propias

peculiaridades, diferentes de la LM y de la lengua meta tal como la conocen y la usan sus hablantes nativos. (...) Para Coder la primera etapa del análisis de errores es el reconocimiento de la idiosincrasia. (...) En la segunda etapa, descriptiva, el investigador debe dar cuenta del dialecto idiosincrásico del alumno comparándolo con su LM y con la lengua objeto, mediante el mismo modelo formal de análisis del conjunto de categorías lingüísticas y sus relaciones sintácticas, común a los dos sistemas contrastados. El objetivo último del Análisis de Errores se alcanza en la tercera etapa, explicativa, donde se deberían encontrar los fundamentos psicolingüísticos del cómo y del porqué del dialecto idiosincrásico.

## 2. Metodología

Los procedimientos utilizados en la investigación se dividen en dos partes: la primera es un cuestionario compuesto por 10 preguntas relativas al *error* como instrumento y procedimiento de recogida de datos (Daher, 1998) que fueron respondidas por 70 alumnos brasileños de un instituto de idiomas ubicado en la ciudad de Río de Janeiro desde el primer nivel hasta el último (*anexo*). No se tuvo en cuenta la edad ni niveles escolares, así como no hubo distinción de sexo. La segunda es el análisis de las redacciones de dichos alumnos. La investigación tiene un corte principalmente cualitativo, integrando también metodologías cuantitativas (Minayo, 1993), en especial para la relación entre los errores cometidos por los alumnos y su percepción de dichos errores. De esa manera, el corpus de nuestro trabajo se compone por datos escritos, o sea, no se observaron las producciones orales de los informantes.

En una primera fase, se repartió el cuestionario a todos los estudiantes desde el nivel básico hasta el avanzado y se les pedía que lo devolvieran en la clase siguiente. Dos meses después, se pidió a los alumnos del nivel intermedio y avanzado que hicieran una redacción sobre un tema libre y la entregaran al profesor.<sup>1</sup> El total de alumnos de dichos niveles que devolvió las redacciones suma 30 alumnos, hecho que no invalida los resultados alcanzados en esta investigación.

## 3. El análisis de los datos

En algunas preguntas como en la segunda, sexta y octava el cálculo del porcentaje pasará el 100% pues un informante pudo contestar varias opciones. Lo que se tuvo en cuenta fueron las veces que aparecieron determinadas informaciones como por ejemplo, cuando les pedimos que describieran los errores más comunes, uno pudo decir varios equívocos y por eso a la hora de analizar los datos no se consideró lo que cada uno afirmó individualmente sino cuántas veces mencionaron cada ítem.

En nuestra praxis docente se percibe de modo claro la utilización del idioma materno, en este caso el portugués, como una herramienta en el proceso de aprendizaje del español LE por parte de los alumnos. Dicho procedimiento nos lleva a proponer el análisis de los errores para que el profesor pueda plantear clases de gramática castellana de modo más significativo, pues hay reglas sencillas tales como las que se refieren uso de las conjunciones, artículos, preposiciones, apócope y heterogénicos que el estudiante brasileño ignora por creer innecesario un estudio más atento, ya que dichos elementos gramaticales son muy semejantes a los de la gramática portuguesa, pero de uso diferente,

y es esta diferencia la que uno no percibe y la adapta de acuerdo con el uso de su lengua materna.

Con los datos de este cuestionario, podemos percibir que los *errores* más señalados son los de acento, irregularidad verbal y pronunciación que generalmente son los que reciben bastante atención por parte de los manuales de enseñanza del español LE.

### 3.1. El cuestionario

La primera pregunta *¿qué es para ti un error?*, la contestaron así:

38,5% afirmó que es algo que no está correcto.

10% son enunciados que no respetan las normas y reglas.

7,2% es producto de la falta de estudio o atención.

5,8% es la ausencia de acentos y la falta de concordancia verbal.

4,3% demuestra desconocimiento o ignorancia.

2,9% son equívocos.

2,9% son involuntarios.

1,4% la gramática es un error.

1,4% se origina en las dudas.

1,4% es cualquier situación donde no hay comunicación.

1,4% es no conseguir decir lo que se está pensando.

1,4% es una dificultad, una deficiencia.

1,4% es algo que se debe rechazar.

1,4% es algo que te ayuda en el proceso de aprendizaje

17,2% no se tuvo en cuenta.<sup>1</sup>

La segunda le preguntaba al estudiante si es capaz de describir los errores más frecuentes que comete. El resultado encontrado fue:

57,1% los acentos.

25,7% las irregularidades verbales.

21,4% la pronunciación.

8,6% el empleo de los pronombres.

4,3% los heterosemánticos.

8,7% no se tuvo en cuenta.

En la pregunta, *¿qué haces con los errores que te corrigen?*, las respuestas fueron:

32,8% intenta no repetirlos.

21,5% busca en la práctica y estudios no repetirlos.

11,5% analiza la corrección y busca el porqué de los errores para no repetirlos.

8,5% los corrige y no los vuelve a repetir.

8,5% estudia rehaciendo las cuestiones erróneas.

8,5% observa con más atención los errores para no repetirlos.

---

<sup>1</sup> Elegimos solamente estos dos niveles por creer que los alumnos tenían más concienciación de los errores cometidos.

<sup>2</sup> En el análisis no se tuvieron en cuenta las respuestas que no tenían conexión con la pregunta, además de las no respondidas.

4,5% intenta memorizarlos para no repetirlos.

1,4% cree que la situación creada a partir de la corrección es la que va a decir qué hacer.

1,4% busca resolver las dudas con el profesor.

1,4% no se tuvo en cuenta.

Cuando les preguntamos *¿te corregían en tus clases de lengua portuguesa como te corregimos ahora?*, encontramos como respuesta:

55,7% no, hoy es diferente.

34,3% sí, es igual.

7,2% no se acuerda.

2,8% no se tuvo en cuenta.

En la quinta pregunta, donde les preguntamos a los estudiantes si tienen conciencia de sus errores, respondieron así:

60% sí, tiene conciencia de los errores que comete.

35,7% no, no tiene conciencia de los errores que comete.

2,9% no se acuerda.

1,4% no se tuvo en cuenta.

Si la respuesta anterior fue afirmativa, les pedimos que describieran los errores que aunque les corrijan vuelven a repetir. Por eso, se hizo el cálculo bajo el 60% que afirmó sí en la quinta pregunta.

38,1% los acentos.

28,6% la pronunciación.

23,8% las irregularidades verbales.

9,5% los heterosemánticos.

7,1% el empleo de los pronombres.

2,4% el empleo de los artículos.

A la pregunta de si existe la corrección por parte de los compañeros de clase, y qué piensan los informantes de eso, nos contestaron de la siguiente manera:

68,6% dijo que sí, existe la corrección por parte de los compañeros de clase.

30% dijo que no, no existe la corrección por parte de los compañeros.

1,4% no se tuvo en cuenta.

Todos los que afirmaron en la respuesta anterior que existe la corrección por parte de los compañeros de clase, creen que es positivo e importante dicha interacción en sus procesos personales de adquisición de la lengua española.

En la pregunta: *¿Cuáles son las trampas del español?* el resultado fue:

44,3% los heterosemánticos.

24,3% los acentos.

14,3% la pronunciación.

10% las irregularidades verbales.

4,3% los heterogénicos en relación al portugués.

2,9% las expresiones idiomáticas.

Cuando les preguntamos qué les parece fácil en el aprendizaje del español, respondieron lo siguiente:

30% la semejanza con su lengua materna, el portugués.

28,5% el vocabulario igual al portugués.

11,4% la gramática porque es semejante al portugués.

10% la pronunciación.

5,8% nada es fácil en español.

4,3% es fácil entender.

1,4% la escritura.

1,4% los plurales.

1,4% la comprensión lectora.

5,8% no se tuvo en cuenta.

Finalmente la décima pregunta, la contestaron así:

45,6% se dedica más a los estudios.

21,4% pone más atención en las clases.

7,2% lee libros, periódicos y revista en lengua española.

5,8% resuelve las dudas con el profesor o compañero de clase.

4,3% utiliza la gramática y diccionarios.

4,3% intenta grabar las palabras en que más se equivoca.

1,4% hace investigaciones

1,4% busca el porqué del error.

5,8% no se tuvo en cuenta.

### 3.2. Las redacciones

De acuerdo con lo expuesto arriba sobre la metodología, se analizaron 30 redacciones de las cuales se entresacaron los errores morfosintácticos y los de acentuación incorrecta para complementar el objetivo de nuestra investigación, que es sugerir el modelo del análisis de errores como una herramienta facilitadora en la enseñanza de la gramática de la lengua española. Se exponen equívocos juzgados por los alumnos como comunes y corrientes en su interlengua<sup>1</sup> y equívocos que no fueron mencionados como constantes. No se consideró el origen del error, el valor del listado que sigue está en la comprobación de lo que han afirmado los alumnos en el cuestionario respondido. Las composiciones de los estudiantes no llevarán nombres y serán identificadas con la letra sigue I mayúscula de informante y el número de la redacción, por ejemplo I<sub>1</sub>, I<sub>2</sub>, I<sub>3</sub>...

De género:

“... *la viaje* fue muy agotadora...” I<sub>15</sub>

“... imaginando *la viaje*...” I<sub>23</sub>

“... pasar *una mensaje buena* para todos...” I<sub>24</sub>

De apocopación:

“... es un conflicto religioso con *tan agresividad*...” I<sub>8</sub>

“... me quede *muy tiempo* en el coche...” I<sub>23</sub>

<sup>15</sup>Según Irene Revilla (1998:11): “El término *interlengua* [...] no puede considerarse como una versión errónea de la LE/L2, sino como un sistema en sí mismo. El sistema lingüístico del aprendiz no es ni el de la lengua materna (L1) ni el de la lengua extranjera o L2, aunque contenga elementos de ambas”.



“... quedamos *muy* tiempo imaginando...”<sup>I<sub>24</sub></sup>

“... conocía el de *alguno* sitio...”<sup>I<sub>28</sub></sup>

“... después de *alguno* tiempo...”<sup>I<sub>28</sub></sup>

De conjunciones:

“... de manera errada *e* para no herir...”<sup>I<sub>2</sub></sup>

“... las cosas que hicimos *e* que no fueron...”<sup>I<sub>10</sub></sup>

“... dar regalos *e* se olvidan...”<sup>I<sub>15</sub></sup>

“... muchos coches *e* autobuses...”<sup>I<sub>26</sub></sup>

“... de forma estratégica y *inteligente*.”<sup>I<sub>5</sub></sup>

“... dar regalos, *más* también...”<sup>I<sub>22</sub></sup>

“...pero *ni* siempre logro...”<sup>I<sub>3</sub></sup>

“... buenas para nosotros *i* para los otros...”<sup>I<sub>11</sub></sup>

De artículos:

“... plegados por *lo* cristianismo...”<sup>I<sub>6</sub></sup>

“... ellos usan *lo* mismo razonamiento...”<sup>I<sub>8</sub></sup>

“*Lo* sentido de esas revoleas...”<sup>I<sub>30</sub></sup>

“... no saben *lo* verdadero significado...”<sup>I<sub>32</sub></sup>

“... contra *lo* modo de vida...”<sup>I<sub>31</sub></sup>

“... *o* de *lo* producto interno bruto chino.”<sup>I<sub>26</sub></sup>

“... Miseria en *el* Brasil...”<sup>I<sub>7</sub></sup>

“... en *la* América Latina...”<sup>I<sub>22</sub></sup>

“... enseñar a nuestros niños *o* porque...”<sup>I<sub>11</sub></sup>

“... *o* de *lo* producto interno bruto chino.”<sup>I<sub>26</sub></sup>

De preposiciones:

“... voy limpiar la casa...”<sup>I<sub>20</sub></sup>

“... pensé que iba llover mucho...”<sup>I<sub>27</sub></sup>

“... el próximo día no iba poder bañarme...”<sup>I<sub>29</sub></sup>

“... para no herir los otros...”<sup>I<sub>2</sub></sup>

“... desalentando la población...”<sup>I<sub>5</sub></sup>

“... que matan las personas...”<sup>I<sub>8</sub></sup>

“... ayudar quien necesita...”<sup>I<sub>9</sub></sup>

“... puedo ver todos mis parientes...”<sup>I<sub>33</sub></sup>

“... conmemorar juntos con los parientes, amigos...”<sup>I<sub>14</sub></sup>

“...conoció muchas personas...”<sup>I<sub>19</sub></sup>

“... la población *necesita de* paz...”<sup>I<sub>8</sub></sup>

“... que *necesitan de* mucha esperanza...”<sup>I<sub>20</sub></sup>

“... *en* el día en que la población...”<sup>I<sub>5</sub></sup>

“*En* el mes pasado...”<sup>I<sub>15</sub></sup>

“*En* el primer día fuimos...”<sup>I<sub>34</sub></sup>

“*En* el sábado...”<sup>I<sub>16</sub></sup>

“Pero *en* el domingo...”<sup>I<sub>19</sub></sup>

De acento:

“Las *policías* trabajan...”<sup>I<sub>5</sub></sup>

“El crimen tiene que ser rechazado de forma *estrategica*...”<sup>I<sub>5</sub></sup>

“segun el pensamiento cristiano...” I<sub>6</sub>

“Dios *creo* el hombre...” I<sub>6</sub>

“pasa a aceptar el *monologo*...” I<sub>6</sub>

“la situación *continua* la misma...” I<sub>7</sub>

“Hoy en día *todavía* creo...” I<sub>9</sub>

“Pero *ademas* de esto...” I<sub>10</sub>

“no *solo* porque ganamos regalos...” I<sub>14</sub>

“Por lo menos para *mi*...” I<sub>14</sub>

“Desejamos à todas las personas...” I<sub>15</sub>

“... estaban en el *água*...” I<sub>19</sub>

“... siempre cuando llega *proximo* de...” I<sub>21</sub>

“Sólo unas que *dán* un poquito de miedo...” I<sub>24</sub>

“*Tambien* me *gustaria*...” I<sub>26</sub>

“Lo mejor es...” I<sub>28</sub>

De pronombres:

“La buena remuneración es más un estímulo que una obligación que el empleado va a trabajar bien. *Él* puede ganar mucho...” I<sub>4</sub>

“Los hombres según el pensamiento cristiano, nacieron para el encuentro, para el convivio pacífico. Dios creó *el hombre* para plegar...”

Lo mejor sería “Dios los creó...” I<sub>6</sub>

“*Yo* creo que las personas...” I<sub>39</sub>

“... porque *yo* conocía *él* de alguno sitio...” I<sub>28</sub>

“... los niños sólo piensan en ganar sus regalos, porque *ellos* ainda no...” I<sub>8</sub>

“... puedo ver todos mis parientes como tíos y primos que no veo por todo el año...” I<sub>14</sub>

“Las policías trabajan *se arriesgando* y...” I<sub>5</sub>

“... no *se preocupando* con los problemas...” I<sub>7</sub>

“El índice de miserabilidad del país está *se aproximando* a de los países...” I<sub>9</sub>

“*Quedamonos* charlando...” I<sub>28</sub>

“... es *se reunir* con la familia...” I<sub>40</sub>

“... la verdad no importa lo que ocurra...” I<sub>3</sub>

“Es el momento en que se piensa en ayudar quien necesita...” I<sub>11</sub>

De verbos:

“... las mentiras evitan que algo malo ocurra ahora, pero *haz* con que algo mucho...” I<sub>1</sub>

“... todas las personas ya *dicieron* una mentira en su vida...” I<sub>5</sub>

“A pesar de, hasta hoy, algunas personas *seguiren* el pensamiento cristiano...” I<sub>6</sub>

“... donde los EEUU *demonstran* su superioridad...” I<sub>38</sub>

“... hoy en día todavía *creyo*, pero no es un...” I<sub>10</sub>

“... es un periodo festivo que nosotros *deveríamos* *refletir* las cosas que hicimos...” I<sub>10</sub>

- “... después de algún tiempo nos *recoñecemos*. “ I<sub>29</sub>  
 “... les doy algunos trabajos para *haceren*...” I<sub>29</sub>  
 “... otras, que son la mayoría, son *voltadas* para el materialismo...” I<sub>7</sub>  
 “... ya que la mayoría de ellos fueron o son *envolvidos* en trampas...” I<sub>8</sub>  
 “Mismo los conflictos *gerando* ventajas para algunos...” I<sub>9</sub>  
 “... cuando estábamos *volviendo* para la casa...” I<sub>19</sub>  
 “La sociedad y el Estado son los responsables para *revirtir* la situación.” I<sub>6</sub>  
 “... y só fui *durmir* a las siete de la mañana...” I<sub>22</sub>  
 “... cuando llegamos en casa *durmimos*...” I<sub>21</sub>  
 “...el encanto se fue *à mucho tiempo*...” I<sub>15</sub>  
 “... con personas que *gustamos*...” I<sub>15</sub>  
 “... Por supuesto que a ellas les *gustan el cambio* de regalos...” I<sub>18</sub>  
 “... y *desejados* a todas las personas que *gustamos* mucha paz...” I<sub>17</sub>  
 “... y yo *acabé ficando* en mi casa...” I<sub>20</sub>  
 “... *fiqué* en casa con quince personas...” I<sub>37</sub>  
 “... que tal *hirmos* para la clase?” I<sub>26</sub>  
 “Fue muy bueno porque allá yo y mi amiga *conocemos* dos...” I<sub>35</sub>  
 “Nunca *me tenía quedado* tanto tiempo sin mis padres...” I<sub>36</sub>  
 “... muchas veces la otra persona *quer* recibir un gesto de cariño...” I<sub>12</sub>  
 “... pero también nunca *había me divertido* tanto...” I<sub>24</sub>  
 “... pero él no fue porque *dije* que perdió el autobús...” I<sub>20</sub>

Estos son los errores encontrados en las 30 redacciones de los estudiantes brasileños. No todos los equívocos mencionados en el cuestionario fueron encontrados en las redacciones, como los de heterogénicos y heterosemánticos en relación al portugués. Los cambios de género sólo fueron mencionados como equívocos que se perciben en la octava pregunta con el porcentaje de 4,3% y el mal empleo de los artículos sólo lo señalaron en la sexta pregunta también con un porcentaje muy bajo el 2,4%. Las apócope incorrectas, el mal uso de las conjunciones y preposiciones no fueron mencionados.

Por el análisis de los errores encontrados en las redacciones de los pronombres, consideramos el porcentaje de las veces que mencionaron dicho elemento gramatical bajo, el 8,6% en la segunda pregunta y el 7,1% en la sexta pregunta y ni siquiera lo mencionaron como trampa (en la octava pregunta).

Los acentos sí obtuvieron un gran porcentaje en el cuestionario, el 57,1% cuando les preguntamos a los estudiantes si eran capaces de describir los errores más frecuentes que cometen, el 38,1% cuando les pedimos que describieran los errores que aunque les corrijan vuelven a repetirlos y el 24,3% cuando les preguntamos cuáles son las trampas del español. En cuanto a las irregularidades verbales, así como los acentos, obtuvieron un porcentaje alto, el 25,7% en la segunda, el 23,8% en la sexta y el 10% en la octava.

#### 4. Conclusión

De acuerdo con los análisis de las redacciones y su relación con los cuestionarios de los alumnos, está claro que el estudiante brasileño se entera solamente de una parte

de los errores que comete. Percibimos que, aunque se entere de esta mitad, no los utiliza como herramienta para la mejora de la adquisición de la lengua española. Eso porque, en la mayoría de las veces, el alumno no se entera de que el error forma parte del proceso de aprendizaje de una lengua materna o extranjera. A nuestro juicio, esto se da porque los principios metodológicos utilizados para la enseñanza de LE generalmente no aconsejan un análisis contrastivo entre la LM y la LE de los aprendices. Dichos principios son aún tan fuertes que rechazan los equívocos como si fueran elementos que perjudicarían al alumno a la hora de adquirir la LE. En nuestra investigación, podemos comprobar la falta de capacidad de la mayoría de los informantes para reflexionar que un error es parte fundamental en su proceso de aprendizaje del español porque le permite concienciarse de su interlengua y reorganizarla.

Queda claro también que la lengua portuguesa, en el proceso de aprendizaje del español como segunda lengua, será el punto de partida que los alumnos brasileños llevarán hasta el final de su interlengua intentando adaptarla al español. Los equívocos señalados no son más que las partes divergentes de las gramáticas de las dos lenguas en cuestión.

¿Por qué los acentos y los verbos fueron los más mencionados? Porque son las primeras evidencias que el alumno brasileño encuentra para decir que el español es difícil y que tiene reglas propias, diferentes de las de su idioma materno. El problema de los acentos está en los monosílabos que sólo van a ser acentuados cuando haya la necesidad de diferenciarlos y en las palabras que en portugués son tildadas y en español no, o viceversa. En los verbos, la dificultad reside en las desinencias y en las irregularidades que no coinciden con las del idioma portugués.

Los pronombres, a su vez, son un caso a parte, pues como en la lengua portuguesa es posible que exista en una oración el complemento nulo - aunque también exista a la vez el sujeto y el complemento nulo - los estudiantes brasileños no hacen oraciones con complementos. De ser así, no sienten la frase como incorrecta. De ahí la dificultad a la hora de formular dichas oraciones en castellano. Concluimos por el porcentaje del cuestionario (8,6%) que son pocos los estudiantes que perciben este error. Sin embargo, en nuestros análisis, percibimos que gran parte de los alumnos tiene dificultad a la hora de usar los pronombres en las redacciones y, como consecuencia, cometen errores. Esto comprueba que el aprendiz no percibe que aplica las reglas de usos de los pronombres como en su lengua materna, en este caso el portugués.

Se concluye también que, de todos los errores encontrados en las redacciones, los dos únicos que obtuvieron menciones en el cuestionario con un porcentaje considerable fueron los de acentuación y los de las irregularidades verbales, o sea, está claro que los que perciben los estudiantes son el mínimo.

El análisis nos muestra que, por parte de los aprendices, hay una resistencia muy grande a anular el portugués y dar espacio al castellano. Transfieren las reglas gramaticales del portugués para el español, creando una interlengua bajo el intento de adaptar la lengua extranjera a la materna. Por eso, es función del docente mediar los diferentes estadios de la interlengua a través del análisis de lo que producen sus alumnos y concienciarlos en este proceso para evitar la adaptación y fosilización de los errores transferidos de un idioma a otro.

En síntesis, los datos que nos da el análisis de los errores nos orientan a los profesores de ELE para definir cuáles son los objetivos principales y fundamentales que hay que deben plantear en una clase de español para brasileños. A través del análisis de los errores de los alumnos (o los más comunes), se podrá saber qué camino tomar en la planificación, en qué punto el refuerzo debe ser más intenso y dónde deja de ser necesario. El análisis de errores se transforma en una herramienta que permite al profesor desarrollar de manera más eficaz la competencia estratégica de sus aprendices, haciendo que se vuelvan más autónomos y seguros en la expresión y comprensión del idioma español.

## 5. Bibliografía.

BARALO, Marta, 1999, *La adquisición del español como lengua extranjera*, Madrid, Arco/Libros.

BENEDETTI, A.M., 2001, “Interferencias semánticas del portugués en el aprendizaje del español”, José Gómez Asencio y Jesús Sánchez Lobato (dir.), *Interferencias, cruces y errores*, vol. 2, Madrid, Sgel, pp. 9-24.

DAHER, Maria Del Carmen González, 1998. “Quando informar é gerenciar conflitos: a entrevista como estratégia metodológica”, *The ESPecialist*, vol 19, nº especial, São Paulo, Cepril/ Educ, p. 287- 303.

DURÃO, A. B. A. B., 2004, *Análisis de Errores en la Interlengua de Brasileños Aprendices de Español y de Españoles Aprendices de Portugués*, Londrina, Eduel.

MINAYO, Maria Cecília de S.; Sanches, Odécio, 1993, “Qualitativo – Quantitativo: oposição ou complementaridade?”, *Cadernos de Saúde Pública*. Rio de Janeiro, 9 (3): 239 – 247, jul/set.

Revilla, Irene, 1998, “La interlengua en la adquisición de lenguas próximas”, *Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos*, VIII, pp. 11-19.

SANTOS GARGALLO, I., 1999, “Conceptos básicos”, *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje de español como lengua extranjera*, Madrid, Arco/ Libros, pp. 19-30.

VÁZQUEZ, Graciela, 1998, *¿Errores? ¡Sin falta!*, Madrid, Edelsa

## 6. Anexo.

Vas a responder a algunas preguntas sobre “Errores” y tras responderlas, devuélvelas a tu profesor. No hay necesidad de identificarse. Pon el nivel en que estás estudiando. Gracias

1-¿Qué es para ti un error?

2-¿Podrías describir los errores más frecuentes que cometes?

3-¿Qué “haces” con los errores que te corrigen?

4-Piensa en la época en que ibas a la escuela: ¿te corregían en tus clases de lengua portuguesa como te corregimos ahora?

5-¿Tienes conciencia de algún error muy frecuente que aunque te corrijan vuelves a producir?

6-Si la respuesta anterior fue sí, descríbelos:

- 7-Tus compañeras o compañeros, ¿también te corrigen? ¿Qué piensas de eso?
- 8-En tu opinión, ¿cuáles son “las trampas” del español?
- 9-En tu opinión, ¿qué te parece fácil en el aprendizaje del español y por qué?
- 10-¿Qué haces para no cometer errores?



# **LA UTILIZACIÓN DE LOS EXPONENTES FUNCIONALES EN LA CLASE ELE. UN PASO MÁS EN LA BÚSQUEDA DE CONOCIMIENTO INSTRUMENTAL DE LA GRAMÁTICA**

Lucielena Mendonça de Lima  
y Cleidimar Aparecida Mendonça e Silva

En nuestra experiencia, no tenemos la costumbre de preguntarnos o escuchar de los alumnos ¿por qué o para qué aprender la gramática? porque somos formadoras de profesores de ELE en cursos de Letras y los alumnos ya están convencidos de la necesidad de conocer los elementos gramaticales, puesto que deberán saber enseñarlos. Nuestra preocupación es aclararles que hay diferencia entre el conocimiento instrumental (“saber utilizar de forma espontánea un complejo sistema de reglas gramaticales y de redes de palabras y de significados para transmitir sus mensaje e intenciones a otros hablantes y para interpretar los que éstos les envían. Se trata de conocimiento en el sentido de saber hacer determinadas cosas”) y el declarativo “gracias a este último algunos de los hablantes nativos son capaces de dar razón de algunas de esas reglas. Se trata de un conocimiento en el sentido de conocer determinadas cosas” (Giovannini et al, 1996:7). Concordamos con un sinnúmero de autores<sup>1</sup>, tras hacer la revisión del tema, en que lo que es importante es preguntarnos ¿qué gramática enseñar?, es decir, el tratamiento didáctico más eficiente y adecuado que debe ser dado a la gramática. Además, hemos percibido la unanimidad de opinión acerca de algunos aspectos respecto de la enseñanza de la gramática, tales como, la presentación de elementos gramaticales en función del desarrollo de la competencia comunicativa. Así, al hacer una revisión sobre el papel y el lugar de la gramática en la enseñanza de ELE, García García (2001:14) afirma que la progresión no va ya de lo fácil a lo difícil, sino que depende de las necesidades de los estudiantes. Ya no se define en términos de elementos morfosintácticos, sino desde el punto de vista de los actos comunicativos (funciones). (...) El concepto de gramática amplía sus ámbitos de descripción y su concepción tradicional en unidades oracionales formales, se subordina a la intención y al significado. Así, considerando las dos frases: radical y moderada, se puede ver que una de las contribuciones del enfoque comunicativo fue colocar en su debido lugar el componente gramatical porque ha puesto en práctica dos

---

<sup>16</sup> Consideramos como uno de nuestros objetivos presentar la lista de referencias de los autores leídos, los más relevantes, como soporte teórico sobre el tema, aunque algunos de ellos no aparezcan citados explícitamente.



principios básicos: 1) la progresión gramatical no debe darse basada en la complejidad o grado de dificultad, sino por las necesidades comunicativas de los alumnos, y 2) la estructura formal debe ser enseñada al servicio de la comunicación.

Todos los autores revisados presentan sus opiniones sobre la enseñanza de la gramática con el objetivo de formar hablantes de ELE. Por eso afirman “(...) no debemos olvidar que en nuestras clases no se analiza la lengua, sino que se aprende a usarla” (Giovannini et al, 1996:19). Debemos considerar que este punto marca la diferencia entre formar hablantes y, simultáneamente, formar profesores de ELE, lo que es nuestro caso. Las siguientes palabras de García Santos (1994:72) resumen nuestra opinión y la realidad de los cursos de Letras, por lo menos en las instituciones donde trabajamos: en los primeros semestres intentamos formar a los alumnos como hablantes y en los últimos formarlos como profesores y “(...) esto supone un vuelco en los objetivos: ahora lo que se busca no es la posibilidad de comunicación –que ya se da por adquirida-, sino una comunicación mejor o más adecuada. Lo que tiene que llevar aparejado que la gramática cambie de lugar jerárquico y deba –junto con otros aspectos como el mencionado de la ampliación del vocabulario- ocupar, sin miedos ni prejuicios equivocados, un primer plano”.

Bosque (1994:63) afirma que en cuanto a la pregunta ¿qué tipo de gramática enseñar? lo que debe ser observado “depende fundamentalmente de los objetivos y los intereses del estudiante (...) Si los estudiantes del español como segunda lengua la eligen en la especialidad universitaria, como ocurre en los departamentos de español de las universidades extranjeras, entiendo que la enseñanza debe ser fundamentalmente instrumental durante los primeros cursos. Más adelante, si ellos lo eligen así, pasará a ser algo más teórica. En cualquier caso, debe ser su propio interés el que determine el cambio” (Bosque, 1994:63). Una vez más, debemos relativizar esta última afirmación porque al formar profesores se debe, necesariamente, desarrollar el conocimiento declarativo.

Si consideramos los conocimientos instrumental y declarativo, debemos ponderar que nuestros alumnos lusohablantes no tienen ninguno de los dos cuando entran en el curso de Letras y tampoco son de familia hispanohablante. Así, en el curso Español I debemos empezar con las nociones básicas y durante ocho semestres, debemos ayudarles a desarrollar como y cuanto puedan los conocimientos instrumental y declarativo, y curiosamente, comentan siempre que el instrumental es más difícil lograrlo. Es interesante resaltar lo que nos comenta Giovannini et al (1996:20) “no debemos olvidar que nuestro objetivo es el conocimiento instrumental, tal como lo hemos descrito. El conocimiento declarativo es sólo un medio”, porque, en nuestro caso, no podemos concordar con esta opinión aunque la reconocemos como válida y la sugerimos como práctica a nuestros alumnos, futuros profesores de la enseñanza fundamental y media y cursos libres. Concordamos, sí, con Gómez Torrego (1994:79), aunque su opinión pueda resultar formalista, ya que considera la gramática como una necesidad. Pero hace una ponderación muy relevante “(...) los contenidos gramaticales deben ajustarse al nivel del alumno. Cuanto mayor sea el nivel de conocimientos de lengua, más necesaria se hace la reflexión gramatical”. De alguna manera, este autor nos sugiere que hagamos el camino inverso con nuestros alumnos, es decir, que partamos del conocimiento declarativo para el instrumental, cuando afirma “(...) con conocimientos amplios de gramática, el aprendizaje de español como segunda lengua puede resolver situaciones embarazosas (...) y sólo la

referencia gramatical puede serle utilísima para resolverlos (...) se siente más seguro y más suelto en el uso de la lengua” (Gómez Torrego, 1994:79). Si uno puede interpretar esas afirmaciones como una defensa implacable de la competencia gramatical solamente, aclaramos que él defiende también que

tan importante como la *competencia gramatical* es, sin duda, la *competencia comunicativa*, es decir, el conjunto de conocimientos pragmáticos que hacen que el discente sepa cuándo, dónde, y cómo una estructura determinada es o no adecuada (...) La Pragmática como ciencia se hace hoy imprescindible en la enseñanza de segundas lenguas. Hay que enseñar las distintas formas de establecer los actos *ilocutivos* de amenaza, del ruego, de la orden, de la apuesta, de la promesa, etc. Conocer, además, las *implicaturas* conversacionales, las *presuposiciones*, etc. es esencial para el dominio y manejo de una segunda lengua. (Gómez Torrego (1994:81)

En resumen, no defiende, en los niveles más iniciales, una gramática excesivamente teórica o especulativa, sino dejar las reflexiones teóricas para los niveles más avanzados. Porque “En cualquier caso, todo profesor de español como segunda lengua debe poseer amplios conocimientos de gramática” (Gómez Torrego, 1994:83-84). Además hay unanimidad acerca de la siguiente opinión de Gómez Torrego (1994:82) “(...) hay que tener muy claro cuál es el tipo de gramática que debemos enseñar y cómo se ha de enseñar”. Pues, hoy, la pregunta ya no es si se debe enseñarla en cursos de ELE, sino ¿qué gramática? Según García Santos (1994:69), la respuesta depende de la consideración de cuatro elementos “(...) 1) la existencia de diferencias objetivas en el componente gramatical, 2) la existencia de niveles o de etapas en la adquisición de la segunda lengua, 3) diferencias en la complejidad lingüística de las funciones comunicativas, y 4) diferencias de distinta naturaleza, en los sujetos destinatarios”. Según estén bien o mal consideradas, esas variables pueden llevar a una enseñanza de la gramática como un instrumento imprescindible o un obstáculo en la concreción del objetivo final que “no puede ser otro que el de posibilitar la comunicación a través de la nueva lengua”, según García Santos (1994:69).

Uno de los autores que se preocupó por elaborar una gramática comunicativa especialmente para el aula de ELE fue Matte Bon (2000), a partir de las concepciones de lenguaje funcional –“que considera la lengua como un vehículo de comunicación”- e interactivo – “que considera la lengua como un vehículo para el desarrollo de relaciones personales y la realización de transacciones de tipo social entre los individuos. Se concibe la lengua como un instrumento para crear y mantener relaciones sociales” (Richards y Rodgers, 1998:24)- que no considera la frase como unidad central, sino el texto/contexto “la lengua y la comunicación lingüística funcionan como un sistema de contextualización en el que todo lo que ha aparecido anteriormente constituye una clave de interpretación y una base para todo acto de enunciación subsiguiente” (Matte Bon, 2000:V). Portanto, desde esa perspectiva pragmática, el papel de los hablantes al decir las cosas según sus intenciones comunicativas es lo más importante. Por eso, la intención de dicho autor es “explicar por qué, respetando las reglas de funcionamiento

del sistema, el enunciador escoge una posibilidad entre las que tiene a su disposición y descarta las demás, y los demás hablantes del idioma entienden y perciben los distintos matices” (Matte Bon, 2000:VIII). Defendiendo la concepción interactiva del lenguaje, Matte Bon, 2000:IX-X) afirma que “un idioma es un sistema de actuación social: hablar un idioma es, pues, actuar con él” , y, “además, aprender a hacer cosas”. De esa manera la enseñanza de los exponentes funcionales (Alonso, 1994:70) u operador gramatical (Matte Bon, 2000:VII) está al servicio de la expresión de las funciones y/o intenciones comunicativas de los interlocutores.

Como brasileñas y formadoras de profesores de ELE sabemos de la necesidad real de materiales didácticos como apoyo para nuestras clases. Sin olvidarnos de que se trata tan sólo de un soporte o guía y no de una forma de esclavitud, nos damos cuenta de que para que nuestros estudiantes, futuros profesores, desarrollen su competencia comunicativa hace falta que posean la competencia lingüística y que ésta, al principio del curso, venga en forma de conocimiento explícito y con la práctica se convierta en conocimiento implícito. Hemos elegido, a modo de ejemplificación, el manual *Avance* -nivel intermedio-avanzado (2003) de las autoras Concha Moreno, Victoria Moreno y Piedad Zurita, para contar nuestra práctica con el grupo de Español V de Letras con relación al uso del presente de subjuntivo con matiz de deseo. Las autoras consideran que su manual adopta una metodología ecléctica con un enfoque temático, es decir, al no renunciar a la concepción de la lengua como sistema, incluye su función comunicativa incluyendo vocabulario y gramática en las unidades (Moreno et al., 2003).

Moreno, cuando vino a Goiânia en 2003 para una serie de visitas a distintas universidades brasileñas, expuso su propuesta metodológica para la lucha diaria con la gramática. Ella afirma que se debe considerar la gramática como proceso de reflexión sobre la forma y que eso significa: “- implicar a la clase en un proceso de comunicación; - forzar la producción de la forma (que pasa desapercibida) para la comunicación; - llamar la atención sobre la forma lingüística antes de arriesgarse a que se fije sin ayuda pedagógica; - reflexionar sobre lo que significa en relación con el contexto; - hacer hipótesis” (Moreno García, 2003:03). Por tanto, defiende que “la gramática permite la generalización de fenómenos sistemáticos y si está contextualizada, enlaza la forma con el sentido” (Moreno García, 2003:01).

Una de las críticas de Matte Bon (2000:VIII) a los manuales de ELE es que “al analizar fenómenos exclusivamente lingüísticos que nada tienen que ver con el mundo concreto extralingüístico (...) se refieren con frecuencia a las características de las acciones”. Así, para expresar deseos (...) los manuales nos dicen, por ejemplo, que ‘el subjuntivo expresa acciones irreales` (...)”(Matte Bon, 2000:VIII). Este autor aún nos alerta de que “para no caer en este tipo de errores, es fundamental preguntarse siempre (...) cuál es el papel y la actitud de la persona que habla en cada momento” (Matte Bon, 2000:VIII).

Nos aprovechamos de la opinión de Romero Gualda (1994:61) cuando afirma que lo que importa hoy “es la investigación sobre el cómo hacerlo e incluso qué enseñar jerarquizando los contenidos para que vistos los límites en los que se desarrolle determinado curso para extranjeros- no se dejen fuera las cuestiones que contribuyan a una mejor comprensión y expresión, comunicación, en suma, del hablante.” Al considerar que una de las bases de la enseñanza comunicativa es el desarrollo de la competencia

comunicativa, Gutiérrez Araus (1994) se pregunta “¿Qué aspectos debe presentar la enseñanza de la gramática? Y nos da la siguiente respuesta

Queremos apuntar que en la explicación gramatical han de proporcionarse al alumno no sólo *reglas de construcción*, sino *reglas de uso* teniendo como propósito fundamental el perfeccionamiento de la llamada *competencia comunicativa*, concepto más amplio que la competencia lingüística, que incluye una competencia sociolingüística (sociolectos cultos/populares), discursiva (hablado, escrito, literario, etc.) y estratégica o pragmática (subordinación del discurso a las finalidades concretas de la comunicación). (Gutiérrez Araus (1994:89)

Las autoras Moreno et. al. (2002:123) sugieren una forma distinta de presentar el subjuntivo:

No meter en la cabeza de lo/as alumno/as la idea de que el subjuntivo se usa para lo que no es verdad; después nos devolverán la regla en forma de error que nosotros mismos hemos favorecido. No centrar sus usos en los casos de duda, inseguridad, etc. La razón es que podemos expresar estas mismas funciones con otros recursos. No generalizar el indicativo y el subjuntivo dividiéndolos en dos grandes bloques: la seguridad para el primero y la inseguridad para el segundo. Recordemos por ejemplo que con futuro o condicional se expresa probabilidad, es decir, la inseguridad.

Y es por esta visión abierta y ecléctica que hemos elegido actividades de este manual para ejemplificar nuestra práctica con el uso de la gramática a través de exponentes funcionales para cubrir los objetivos comunicativos.

Queremos exponer cómo las autoras en *Avance* (2003:19 y 21) plantearon el uso del presente de subjuntivo en su matiz “expresar deseos”. A través de una foto de unos jóvenes charlando animadamente (p. 19, nº IV) ellas invitan a los estudiantes a reflexionar sobre “¿Qué tipo de mundo querrán ellos?” y a completar la historia con los propios deseos y los de sus compañeros:

- 1) Yo quiero que las guerras...
- 2) Nosotros pedimos a los gobernantes...
- 3) Las jóvenes necesitamos...
- 4) A mí me gusta que la gente de otras culturas...
- 5) Yo no veo que el mundo...
- 6) A mí me parece que...
- 7) Pues yo digo que ...
- 8) A mí me duele...
- 9) En mi grupo no creemos que...
- 10) Queremos que en todo el mundo...

El otro ejercicio (2003:21, nº IV) tiene como tema “Todos necesitamos que nos escuchen” y solicita que la clase se divida en grupos y que se elija un colectivo que pide sus derechos: niños/ inmigrantes, discapacitados, etc. Entre todos se elabora una lista

con los derechos que reivindican. Hay aún que poner en común la lista de derechos que cada grupo elaboró; que cada grupo elija entre todos los derechos mencionados sólo tres para quedarse y, finalmente, en la última fase, los grupos vuelven a poner en común los tres derechos que han elegido. La lista final será considerada la “lista de los derechos fundamentales para esta clase”.

Lo bueno de estos ejercicios es que se plantearon después de una reflexión en el “pretexto” sobre informaciones culturales a partir del título de la unidad “¿Mundo globalizado? No, diálogo entre culturas”, de la explicitación de las reglas y usos gramaticales del presente de subjuntivo y de una serie de ejercicios estructuralistas sobre el tema. El estudiante parte del conocimiento implícito (pretexto) para el estudio de las reglas gramaticales (explícito) y enseguida se refuerza el conocimiento implícito, es decir, en situaciones que representan las reales de comunicación, las de uso efectivo de la lengua en contexto.

La experiencia en la realización de estos ejercicios con los alumnos de Español V, del curso de Letras (habilitación Portugués/ Español), fue muy exitosa. Ellos no se equivocaron en el empleo de la forma del presente de subjuntivo y pudieron expresar sus deseos revelando una gran madurez como personas, mostrando que de verdad se preocupan por las cuestiones actuales de la humanidad y que están perfeccionándose también como ciudadanos.

Al principio, uno puede pensar que estos ejercicios son una manera sencilla de manifestar anhelos utópicos, que no conllevan mucha reflexión en su realización y que nos les interesaría mucho a los alumnos. Su intento sería, simplemente, el empleo de la forma de presente de subjuntivo. Pero su puesta en práctica demostró todo lo contrario, ellos tomaron en serio la propuesta y se involucraron de verdad en su concreción. Divididos en pequeños grupos, pudieron expresar sus preocupaciones inmediatas por cuestiones relacionadas con los problemas sociales actuales, tales como: el fin de las guerras (en especial las de carácter religioso), la corrupción en la política, el respeto a la naturaleza, la protección de la infancia, la búsqueda de la paz, la necesidad de mantener la identidad de los pueblos a pesar de la globalización económica, entre tantas otras cuestiones. La experiencia con los ejercicios posibilitó una reflexión sobre la necesidad de luchar por una vida mejor para todos, un deseo de hacerse responsable, como futuros educadores, de la transformación de la sociedad, de concienciar a las personas de la urgencia en construir un mundo más humano y menos egoísta.

En el ejercicio 2 la reflexión se dirigió más para los prejuicios sociales. Los estudiantes tuvieron que imaginar la vida de la gente que sufre mucho más de cerca el prejuicio, entre las que destacamos: los homosexuales, las mujeres abandonadas, los niños de las calles, los inmigrantes, los discapacitados... Lo que resultó más productivo fue que el colectivo que se eligió como grupo representativo de la clase fueron los inmigrantes. Eso ocurrió porque existían dos nativos de lengua española en clase, un peruano y una ecuatoriana. De esa forma, pudieron expresar realmente lo que experimentan al vivir lejos de su país y nosotros los brasileños reflexionamos también cómo es la situación de la inmigración en nuestro país y cómo son tratados aquí los extranjeros.

La puesta en práctica de estos ejercicios pudo demostrar que el estudio de la

gramática a través de exponentes funcionales es una buena forma para alcanzar la competencia comunicativa.

Como consideraciones finales, hacemos nuestras las palabras de Gómez Torrego (1994:85) “En conclusión, estoy convencido de que la enseñanza de una segunda lengua sin apoyo gramatical da como resultado un conocimiento superficial e inseguro de esa lengua. Pero parece también evidente que la competencia pragmática debe acompañar a la gramatical, y que los contenidos gramaticales deben jerarquizarse teniendo en cuenta el nivel de los alumnos.” Y, además los intereses y necesidades de los alumnos.

## Referencias bibliográficas

ALONSO, E., 1994, *Cómo ser profesor/a y querer seguir siéndolo?* Cap. 5. Enseñar exponentes funcionales, Madrid, Edelsa, pp.69-78.

ALONSO, E., 1994, *Cómo ser profesor/a y querer seguir siéndolo?* Cap. 6. Enseñar gramática, Madrid, Edelsa, pp.79-96.

BOSQUE, I., 1994, “La enseñanza de la gramática”, en Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (Ed), *Actas del IV Congreso Internacional de ASELE*, Madrid, ASELE, pp.63-67.

BRAVO BOSCH, M. C., 1994, “Introducción de la Historia de la lengua en la clase de gramática” en Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (Ed), *Actas del IV Congreso Internacional de ASELE*, Madrid, ASELE pp.391-397.

FERNÁNDEZ LÓPEZ, S., 1994, “Las preposiciones en la interlengua de aprendices de ELE”, en Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (Ed), *Actas del IV Congreso Internacional de ASELE*, Madrid, ASELE, pp.367-380.

GARCÍA GARCÍA, S., 2001, “El papel y el lugar de la gramática en la enseñanza de ELE”, *Revista FORMA*, N. 1 Gramática y comunicación, Madrid, SGEL, pp.9-21.

GARCÍA SANTOS, J. F., 1994, “Qué gramática?” en Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (Ed), *Actas del IV Congreso Internacional de ASELE*, Madrid, ASELE, pp.69-77.

GIOVANNINI, A. et al., 1996, *Profesor en acción. Áreas de trabajo 2*. Cap. 1 Gramática. Madrid, Edelsa, 1996, pp.5-30.

GÓMEZ LORREGO, L., 1994, “La enseñanza de la gramática del español como segunda lengua”, en Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (Ed), *Actas del IV Congreso Internacional de ASELE*, Madrid, ASELE, pp.79-85.

GUTIÉRREZ ARAUS, M. L., 1994, “La enseñanza de la gramática, en Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (Ed), *Actas del IV Congreso Internacional de ASELE*, Madrid, ASELE, pp.87-93.

HERNANDO CUADRADO, L. A., 1994, “Sobre la expresión de la impersonalidad”, en Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (Ed), *Actas del IV Congreso Internacional de ASELE*, Madrid, ASELE, pp.355-365.

IGLESIAS CASAL, I., 1996, “Lo gramatical y lo pragmático: del conocimiento a la habilidad en las clases de ELE”, en Rueda, M. et al (Ed), *Actas del VI Congreso Internacional de ASELE*, León, Univ. de León, pp. 217-224.

KONDO PÉREZ, C., 1996, “La gramática como componente de la competencia

comunicativa”, en Rueda, M. et al (Ed), *Actas del VI Congreso Internacional de ASELE*, León, Univ. de León, pp. 225-230.

LICERAS, J. M., 1988, “Adquirir, aprender y enseñar el español como lengua extranjera”, en *Actas de las Jornadas Pedagógicas de ASELE*, Madrid, ASELE, pp.2-10

MORA SÁNCHEZ, M. A. 1994, “Del texto a la gramática: Sobre la enseñanza del estilo indirecto libre (EIL) en la clase de ELE” en Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (Ed), *Actas del IV Congreso Internacional de ASELE*, Madrid, ASELE, pp.381-390.

MATTE BON, F., 2000, *Gramática comunicativa del español*. De la lengua a la idea. Tomo I. Madrid, Edelsa.

MATTE BON, F., 1999, *Gramática comunicativa del español*. De la idea a la lengua. Tomo II. Madrid, Edelsa.

MORENO, C. et. al., 2003, *Avance: Curso de Español*. Nivel Intermedio Avanzado. Madrid: SGEL.

MORENO, C. et. al., 2002, *Avance: Curso de Español*. Nivel Básico-Intermedio, Guía del Profesor. Madrid: SGEL.

MORENO GARCÍA, C., 2003, “El lugar que ocupa la gramática en la clase de ELE”, Brasil, (mimeo).

MORENO GARCÍA, C., 2003, “Lo positivo y lo práctico de una metodología ecléctica con un enfoque temático”, Brasil, (mimeo).

MORENO GARCÍA, C.; Moreno Rico, V. Y Sáenz de Navarrete, P. Z., 1994, “Una revisión de los contenidos gramaticales y léxicos”, en Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (Ed), *Actas del IV Congreso Internacional de ASELE*, Madrid, ASELE, pp.349-354.

ROMERO GUALDA, M. V., 1994, “La enseñanza de la gramática (Presentación)”, en Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (Ed), *Actas del IV Congreso Internacional de ASELE*, Madrid, ASELE, pp.61-62.

RICHARDS, J. C.; Rodgers, T. S., 1998, *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*, Madrid, CUP.

ROYANO GUTIÉRREZ, L., 1994, “La enseñanza de la gramática en los cursos de español como lengua extranjera”, en Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (Ed), *Actas del IV Congreso Internacional de ASELE*, Madrid, ASELE, pp.335-348.

# RELACIONES DEL BRASILEÑO CON LA GRAMÁTICA: IMÁGENES Y DISCURSOS. IDENTIFICACIONES CON LA ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA DEL PORTUGUÉS Y SUS INFLUENCIAS EN EL APRENDIZAJE DE LA LENGUA ESPAÑOLA

Jorge Rodrigues de Souza Junior

## 1. El análisis

Las imágenes que analizaremos surgieron como respuesta a tres cuestiones de nuestro cuestionario<sup>17</sup>:

➤ ¿Ese modo de pensar [la respuesta del alumno a la cuestión anterior - ¿Tenías alguna idea, imagen o prejuicio sobre la lengua española antes de conocerla?] cambió o no? Si cambió, ¿cómo es tu relación en este momento con la lengua española?

➤ ¿Tu relación con esta lengua extranjera [el español] cambió tu relación con el portugués?

➤ ¿Qué palabras o imágenes se te ocurren cuando se habla de la lengua española y de la cultura hispánica?

Vamos al análisis de estos enunciados<sup>18</sup>:

(1) A mí me encantan la sonoridad y la belleza de la lengua española, pero veo como una lengua de gramática muy difícil, además su semejanza con el portugués puede confundir a los hablantes brasileños. (5º semestre del curso de español, 2004) (selección nuestra).

Este enunciado se presenta en un nivel avanzado del curso, que refleja en el aprendizaje del sujeto la adquisición de un metalenguaje de la lengua extranjera, cuya gramática le parece muy difícil – llamamos la atención sobre la fuerza del adverbio de intensidad en el enunciado. Suponemos que tal imagen remite a una historia escolar, al aprendizaje de la gramática de su lengua materna, de la lengua portuguesa, al cual fue sometido en la escuela. Otro dato que refuerza esta remisión es la afirmación, por el sujeto que enuncia, de que “su semejanza [de la lengua española] con el portugués puede confundir a los hablantes brasileños”. Tal afirmación nos remite a dos puntos: 1. la imagen de semejanza entre estas dos lenguas es la más fuerte en el interdiscurso<sup>1</sup>



sobre el español en nuestro país, generadora de las demás imágenes del preconstruido<sup>20</sup>; 2. Esta semejanza evidencia otro dato, que trabajaremos más adelante: la semejanza del español con el portugués remite a la lengua materna que es enseñada en la escuela, a un portugués de la gramática, que provoca remisiones de otras imágenes, las cuales podrán poner en riesgo el aprendizaje de ELE del brasileño.

Pasemos a otro enunciado:

(2) Continuo achando a sonoridade bonita. Mas já sei que a língua não é apenas bonita, é extremamente complexa. As variações dos diferentes países, das formas de tratamento, da própria pronúncia etc., mostram que as coisas não são tão simples (3<sup>o</sup> semestre del curso de español, 2004) (selección nuestra).

La imagen que sobresale en este enunciado es de una lengua española “extremamente compleja”. Lo que lleva al enunciador a llegar a esta imagen se nota en los elementos gramaticales y fonéticos referidos en el enunciado. Tal juicio demuestra una subjetividad probablemente fijada por una relación no muy a gusto con la gramática que, aprovechando las palabras del sujeto, podríamos también llamar compleja. Aunque sean pocos los elementos presentados, además de que se refirieren a particularidades que a todo alumno brasileño de lengua española le llama la atención, no podemos dejar de relacionarlos con una visión particular de gramática que este sujeto tiene, una imagen subjetiva de gramática, dada la fuerza del adjetivo “compleja”, lo que puede ser una evidencia de una sacudida en el imaginario sobre el español, de un extrañamiento del sujeto frente a la lengua española, lengua esta que a la mayoría de los aprendices brasileños iniciales del español, o al sentido común, les suena “fácil” o “semejante al portugués”.

Otros enunciados:

(3) Hoy mi relación con la lengua española es muy distinta de la que tenía hace dos años. La veo como una lengua extranjera, con sus reglas propias (5<sup>o</sup> semestre del curso de español, 2004) (selección nuestra).

(4) Hay muchas diferencias entre las dos lenguas. Sólo con el aprendizaje las vemos y notamos que estamos tratando con lenguas diferentes, que tienen sus rasgos particulares y sus dificultades. Hoy veo que el español no es una lengua tan fácil (...). Es necesario mucho estudio y cada día de estudio es de nuevos hallazgos (5<sup>o</sup> semestre del curso de español, 2004) (selección nuestra).

---

<sup>17</sup> Ver anejo.

<sup>18</sup> Transcribimos los enunciados tal como figuran en los cuestionarios recogidos, sin alteraciones: mantuvimos la escritura original.

<sup>19</sup> El interdiscurso es “entendido como o domínio do dizível que constitui as formações discursivas, ou seja, o que pode ser dito em cada formação discursiva depende daquilo que é ideologicamente formulável no espaço do interdiscurso” (Grigoletto, 2001: 136).

<sup>20</sup> Trabajamos con el concepto de “preconstruido” que, de acuerdo con definiciones de Pêcheux (1988), es lo “ya-dicho”, que entra en el discurso de un sujeto como lo “no-pensado”. En este sentido, como registran Charaudeau y Maingueneau, “lo preconstruido puede ser entendido como la marca, en el enunciado, de un discurso anterior. (...) Un sentimiento de evidencia se asocia a lo preconstruido, porque fue ‘ya-dicho’ y porque nos olvidamos de quién fue su enunciador” (2004). (traducción nuestra).

(5) Hoy sé que cada lengua se organiza de manera distinta: mi relación con la lengua ahora es de conocerla sin prejuicios y abierta a sus características propias (5º semestre del curso de español, 2004) (selección nuestra).

(...)Ahora tengo la consciencia de que cada palabra / verbo posee un sentido propio, de acuerdo con su contexto. De ese modo, hay que desconfiar de cada una” (5º semestre del curso de español, 2004) (selección nuestra).

La característica en común en los enunciados supradichos es la presencia de un sujeto tocado, en su subjetividad, por una lengua española que ahora le parece extranjera: además, extranjera ahora por poseer reglas propias, con características propias, un sentido propio, una lengua con rasgos particulares. O sea, lo que es propio de la gramática, lo normativo, el código, resaltan y se interponen entre el sujeto y el deseo de hablar una lengua que antes le parecía semejante al portugués (se nota la presencia en todos los enunciados de adverbios temporales que remiten a la actualidad de estas imágenes al sujeto). En estos enunciados no hay referencia a otros rasgos de la lengua: todo se refiere a la gramática. En este punto reconocemos la importancia de este ramo en el universo de la enseñanza de lenguas y cuánto es necesario un buen trabajo en esta área, principalmente cuando hablamos de brasileños aprendices de ELE, por la fuerza que la gramática tiene en el imaginario de estos aprendices. Por cuestiones históricas, culturales y políticas, los brasileños tenemos una difícil relación (y porqué no decir una excesiva preocupación) con la gramática, que nos hacen tener una idea errónea de aprendizaje de lenguas, sólo por la gramática y como si solo en ella ocurriera el proceso de aprendizaje de una lengua.

Para reforzar nuestra reflexión, presentaremos a continuación otros enunciados:

(3) Cuando estudiamos una lengua extranjera, siempre buscamos compararla con nuestra lengua materna, deste modo hubo cosas que analisé en portugués solamente después que estudié en español. Un ejemplo de esto es la ocurrencia del sujeto pronominal pleno (5º semestre del curso de español, 2004) (selección nuestra).

(4) Ahora veo que no conocía a fondo el portugués, principalmente la gramática. Aprendiendo la gramática del español tengo que aprender también la del portugués para distinguirlas (5º semestre del curso de español, 2004) (selección nuestra).

(5) Tenho tido problemas ortográficos. Confundo letras e acentos com muita freqüência (3º semestre del curso de español, 2004) (selección nuestra).

(6) Tengo puesto más atención en las colocaciones pronominales (5º semestre del curso de español, 2004) (selección nuestra).

En estos enunciados se nota una mutua influencia entre la lengua materna y la lengua extranjera: puntos de contacto y de distanciamiento se entrecruzan en la relación que el sujeto hace entre su lengua y la lengua del otro, la española: comparaciones que lo llevan a comprobar los rasgos gramaticales de cada una como importantes para su proceso de aprendizaje (como el sujeto del enunciado 7: en ese y en el enunciado 10 la presencia de aquello que más le llama la atención al brasileño en la gramática del español: los pronombres; este proceso pautado solamente por la gramática y por preocupaciones que no le sacan al sujeto de este camino, se nota en el enunciado 10; el enunciado 8, el proceso de aprendizaje del español le hizo notar al sujeto que no conocía su propia lengua materna (lengua en que habla cotidianamente): un fuerte gesto de exclusión de la gramática le hizo pensar de este modo, al fijar en su subjetividad una imagen de la lengua que estaba

sumergida en su inconsciente y que afloró con el aprendizaje del español en un contexto formal, que le hizo discutir qué lengua hablaba en su cotidianidad. La gramática surge como factor de diferenciación entre las dos lenguas para el sujeto (Aprendiendo la gramática del español tengo que aprender también la del portugués para distinguirlas), quizás para fijar en su inconsciente algo que le probase las diferencias entre estas dos lenguas. Pero tal camino no siempre es exitoso: puede llevar a un “extrañamiento” problemático, a un espacio dónde no se distingue la frontera entre estas dos lenguas tan próximas pero al mismo tiempo tan lejanas (enunciado 9).

Seguiremos estos indicios y trataremos de llegar a una reflexión que nos dé pistas de esta relación que los brasileños tenemos con la gramática y qué caminos esto puede llevarnos en el aprendizaje de ELE.

## **2. El proceso de gramatización de las lenguas en Europa ( y del portugués en Brasil)<sup>21</sup>**

Dice Auroux (1992:65) sobre el proceso de la gramatización de las lenguas en Europa:

“Por gramatização deve-se entender o processo que conduz a descrever e a instrumentar uma língua na base de duas tecnologias, que são ainda hoje os pilares de nosso saber metalingüístico: a gramática e o dicionário.”

El proceso de gramatización de las lenguas occidentales europeas partió de “uma tradição lingüística greco-latina” (id.:35). En este proceso (que para la mayoría de las lenguas se inició en siglo XIII y se extiende hasta el siglo XIX), “a gramática se torna simultaneamente em uma técnica pedagógica de aprendizagem das línguas e num meio de descrevê-las” (id.: 36). Y todo esto fue desencadenado por una serie de factores: de inicio, el desaparecimiento del latín como lengua vernácula y el surgimiento de las lenguas neolatinas, aunque el latín se mantenga como lengua de cultura en los territorios antiguamente ocupados por Roma (id.:41); y otros intereses prácticos, como el “acesso a uma língua de administração; relações comerciais e políticas; a colonização de novos territorios etc.” (id.: 47).

Además de eso, la escritura desempeñó un importante papel para la gramatización: Auroux cree que el proceso de la gramatización nació dirigido hacia al sistema de la escritura, puesto que “aprendemos a falar nossa língua falando”(id.: 25): “Desde que exista um sistema de escrita, é necessário aprendê-lo de modo especial” (ibid) pues, ya formado, puede ser transmitido, al contrario de la competencia lingüística. El modelo del latín y del griego fue el seguido por las lenguas occidentales en Europa que, con el tiempo, se tornó un instrumento lingüístico de enseñanza de lenguas, modelo que se mantuvo hasta hoy en día.

En Brasil el proceso de gramatización de la lengua portuguesa remite a hechos históricos que se hace necesario citar. Castelano Rodrigues (2003) señala que dos gestos

---

<sup>21</sup> Para la elaboración de esta parte del trabajo nos basamos en las reflexiones que Castelano Rodríguez (2003) hace a respecto de la gramatización de las lenguas en Europa y al proceso de gramatización del portugués en Brasil.

fueron fundamentales para la práctica pedagógica del portugués en Brasil: el Directorio del Marqués de Pombal, de 1750, que instituyó la obligatoriedad de la enseñanza del portugués en nuestro país y prohibía el uso de la lengua general y de las lenguas indígenas; y la elaboración, en 1958, de la Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB), que pretendía uniformar la gramática del portugués hablado en Brasil (id.:95-97).

Ambos fueron instrumentos de negación del habla del brasileño pues oficializaba una lengua que no era usada cotidianamente en nuestro país. El Directorio y la NGB fueron gestos institucionales que, bajo la acción del Estado, provocaron una división entre la lengua oral y la escrita, entre el habla y la lengua enseñada en los medios oficiales de enseñanza. Los efectos de la acción del Directorio se hacen sentir hasta hoy en día y fueron reforzados por la NGB que, con la idea de homogeneidad de la lengua, generó una producción de libros y materiales escolares que reforzaron un modelo de enseñanza de la lengua portuguesa en nuestras escuelas.

Estos dos gestos oficiales, como decimos, dejaron marcas en la subjetividad del brasileño respecto de la lengua que habla, sometido que fue a un discurso escolar y a un modelo de lengua que es lejana de la que habla. Como dice Celada (2004:12):

“(...)la escuela brasileña, de forma más general, mantiene, conserva una escritura que presenta como modelar y de la cual los alumnos quedan excluidos, pues la institución la pregona pero no la ‘enseña’, o mejor, no ‘la hace acontecer’, ‘no trabaja para que tenga lugar en el sujeto’”.

Bajo el efecto del discurso gramatical, que ocurre en una práctica de metalingüaje sobre la lengua, sin una reflexión sobre el lenguaje (solamente una descripción de normas y contenidos), el sujeto será convocado a ciertas identificaciones con la gramática, que marcarán profundamente la subjetividad del brasileño (Castelano Rodrigues, id.:66), que lo llevarán a identificarse a un modelo de enseñanza de lenguas, basado en una práctica sin reflexión, puramente gramatical y normativo, con fórmulas sin valor fuera del contexto del discurso gramatical, que podrán ser convocadas en el aprendizaje de una lengua extranjera, como es lo que ocurrió con los sujetos investigados.

Hay que verificar si esto ocurre solamente con el español (por parecer, al brasileño, una lengua próxima al portugués) o si esto se proyecta sobre procesos de aprendizaje de otras lenguas extranjeras. Reforzando nuestro argumento respecto de los efectos de esta relación que el brasileño tiene con la gramática de su lengua en el aprendizaje de la lengua española, Scutti Santos (2005) reconoció, en un estudio que hizo sobre los estereotipos y prejuicios sobre la lengua española en alumnos de cursos de esta lengua que, entre ellos, había una imagen de que la lengua hablada en España era la ideal, libre de elementos que la deteriorasen o la tornasen menos comprensible, al paso que la lengua española hablada en Hispanoamérica no compartía de estos elementos: no era pura, influenciada y contaminada que era por lenguas africanas e indígenas. Lo mismo ocurría con su lengua materna: el portugués en Brasil era, para ellos, “mucho mal hablado por la población”, una “lengua pobre”, “enferma”, o sea, imágenes de sujetos atravesados por una fuerte identificación simbólica con la gramática, con el discurso gramatical difundido en la escuela y que niegan y desprecian su propia lengua materna: ahí se nota la fuerza de este discurso que perjudicará sobremanera a los aprendices de ELE en caso de que sea proyectado en el discurso sobre la enseñanza del español en Brasil.

### **3. La obligatoriedad del español en Brasil: nuevas perspectivas o la vieja historia.**

La Ley No. 11.161, de 5 de agosto de 2005, firmado por el presidente brasileño Luiz Inácio Lula da Silva, obliga a que las escuelas públicas de enseñanza fundamental y de enseñanza media ofrezcan la lengua española (las del fundamental en carácter optativo – ofrecen las que quieren), puede llevar, si no es bien planeado, a un equívoco. Aunque sea un gesto institucional y político, puede rendir buenos frutos, con una implementación seria y basada en criterios lingüísticos y educacionales, no solamente políticos.

La experiencia de la NGB y sus consecuencias para la enseñanza de la lengua portuguesa, basada en métodos normativos y metalingüísticos, sin reflexiones sobre el funcionamiento de la lengua y sin considerar las diferentes variedades y sus riquezas culturales, es un buen ejemplo del camino que la implantación de esta ley no puede seguir. Tal camino puede ser construido con políticas y métodos que valoricen las diferentes variedades de la lengua y que provoquen, en el sujeto aprendiz de ELE, reflexiones acerca de la heterogeneidad de la lengua, no sólo en aquello que concierne a la lengua española sino que también en lo que concierne a la lengua materna.

González y Kulikowski (1999) dicen que el papel del profesor es fundamental en la cuestión de las semejanzas entre el portugués y el español, pues puede determinar dos problemas: un bloqueo absoluto o una adopción de una hipótesis sobre la lengua; Las autoras creen que no deben los profesores reproducir o reforzar la enseñanza del español con imágenes equivocadas pero también no deben deshacer las proximidades de la lengua: demostrando al alumno las distinciones entre las dos lenguas. Es labor del profesor determinar “la justa medida de la cercanía” entre las dos lenguas.

La enseñanza del español, que es presente hoy en día en varios establecimientos educacionales, no puede ser amenazada por una ley que, en su intención, pretende impulsar la enseñanza de esta lengua en nuestro país; aunque sea un gesto político e institucional, se hace necesario un trabajo de valoración de todo el universo del español, de sus variantes, de su pueblo, de su cultura; ofrecer, a los estudiantes de las escuelas públicas, una oportunidad de aprender una lengua extranjera, tener en cuenta su conocimiento sobre la lengua (aunque sea un conocimiento del sentido común), y su subjetividad, sin imposición de imágenes, juicios o valores sobre una u otra variante específica, sobre el riesgo de convertirse en solamente una disciplina más entre las otras que ya hay en la escuela.

### **4. Bibliografía**

AUROUX, S., 1992, *A revolução tecnológica da gramatização* (trad. por Eni P. Orlandi), Campinas, Ed. da Unicamp.

CASTELANO RODRIGUES, F., 2003, *Aprendendo língua estrangeira na ‘terra da gramática’: Relações entre sujeito, escola e aprendizado de espanhol por brasileiros*, Disertación de maestría inédita, São Paulo, Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas.

CELADA, M., 2004, “Movimientos de una identidad lingüística en el proceso de aprendizaje de español por parte de brasileños”, en *Actas del XV Congreso de la Asociación Internacional de Hispanistas* (en preparación).

CHARAUDEAU, P. & MAINGUENEAU, D., 2004, *Dicionário de Análise do Discurso* (coordinadora de la traducción: Fabiana Komesu), São Paulo, Contexto, 2004.

GRIGOLETTO, M., 2001, “Língua e identidade: representações da língua estrangeira no discurso de futuros professores de língua inglesa”, en A. M. G. Carmagnani & M. Grigoletto (orgs.), *Inglês como língua estrangeira: identidade, práticas e textualidade*, São Paulo, Humanitas, pp. 135-152.

PÊCHEUX, M., 1988, *Semântica e discurso. Uma crítica à afirmação do óbvio*, (trad. por Eni P. Orlandi et al), Campinas, Editora da Unicamp.

SCUTTI SANTOS, H., 2005, *Quem sou eu? Quem é você? Será que a gente pode se entender? As representações no ensino/aprendizagem do espanhol como língua estrangeira*, *Disertación de maestría inédita*, São Paulo, Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas.



# **DIFICULTADES GRAMATICALES DE LOS ALUMNOS DE “ENSINO MÉDIO” EN ESPAÑOL**

Isidro Emilio Sáez Pérez y Marco Roberto Barchetti Urrea

## **Introducción**

La enseñanza de una lengua extranjera siempre tiene una finalidad y unos objetivos, y según esto se debe adaptar una metodología.

El Colegio Cervantes por su Convenio Bilateral entre los Ministerios de Educación de Brasil y España para obtener un diploma, válido para los dos Estados, tiene unas exigencias en la enseñanza de la Lengua y Literatura Españolas, un currículo que lleva a conseguir al final de los estudios un bilingüismo y un conocimiento de la Literatura Española.

Tras la observación durante ocho meses de los alumnos de Enseñanza Media de sus intervenciones en clase, exámenes de conocimientos de Literatura, composición de textos, exposición oral grabada a cada alumno y corrección de sus errores gramaticales, observamos en primer lugar poco esmero en la presentación de los escritos, con mala caligrafía, lo que hace que el acto de la comunicación sea con algunos alumnos casi imposible. Esta investigación se ha llevado a cabo sobre todo con los alumnos de segundo curso de Enseñanza Media desde febrero hasta octubre de 2005.

Como ya describió Di Pietro (1987,1990), los profesores y los alumnos estamos íntimamente atados por lazos más o menos estables y productivos. El más firme de estos lazos es el de los errores cometidos por los alumnos tanto en la expresión libre como en la guiada (y aún forzada) que van desde una contestación a un ejercicio a llenar espacios en blanco en una evaluación.

En esta ocasión, quisiéramos analizar estas ataduras de la manera más concreta posible, para poder ponerlas en su justa perspectiva y luego proponer varias maneras de llegar a un final más o menos feliz, al menos realista y bien fundado. Partiremos del principio básico de que el discurso escrito o hablado de nuestros alumnos siempre nos ofrecerá la gama más amplia de errores, simplemente porque ésta es la característica distintiva de toda la producción de un hablante extranjero. Algunos de estos errores son más o menos predecibles y a veces siguen las descripciones de las distintas interlenguas (Ellis 1986); otros son más característicos de ciertos hablantes; unos pocos son totalmente



idiosincrásicos y parecen no corresponder a patrón alguno. En fin, hay también errores generados por los métodos de enseñanza y hasta algunos que son causados por los estilos de aprendizaje de ciertos alumnos (Galloway y Labarca 1990) y aún de ciertos grupos nacionales (Farhady 1982).

Vengan de donde vengan, sin embargo, los errores cobrarán existencia y valor según el tipo de pruebas y exámenes que usemos en la evaluación del alumno. De hecho, la práctica muestra una relación muy estrecha entre la mecánica o formato de una prueba, la cantidad de errores y el valor que se les asigna a estos errores. Las evaluaciones que evocan la memorización mecánica de ciertos elementos morfológicos o sintácticos, crearán errores (de género, de concordancia) que son muy difíciles de superar. Peor aún, estos errores tienden a reaparecer y permanecer.

Parecido es el deseo del profesor, quien tenderá a medir una y otra vez los mismos errores, con poca o ninguna variación en la longitud y la complejidad de la tarea.

Una manera efectiva – a la vez que interesantísima – de analizar qué sucede realmente cuando un alumno contesta las preguntas de una prueba y trata, en general, de desplegar ante nosotros los mejores aspectos de su habilidad es observar a los alumnos cuando hacen sus pruebas y a los profesores cuando las corrigen.

Son ya clásicas las descripciones de cómo contestar una prueba de complementación de espacios. Hace algún tiempo Labarca (1985, 1986) estudió la relación entre las estrategias comunicativas de profesores y alumnos y se puede demostrar cómo la fluidez del profesor afectaba directamente al alumno o cómo el profesor simplificaba la sintaxis cuando detectaba alumnos de bajo nivel y restringía los temas, por añadidura. Los ejemplos son numerosísimos y variados: los alumnos contestan sus pruebas y cometen sus errores o los evitan de variadas maneras, a menudo por medios que no son precisamente la competencia o el dominio de la segunda lengua.

Parece una simpleza decirlo así, no obstante, los análisis de este tipo nos indican claramente que, cuanto más natural y social sea la tarea y más real el uso del idioma extranjero al desarrollarla, más probabilidad habrá de medir con efectividad la capacidad de un alumno. El resultado más evidente de este quehacer será el de cambiar el centro de nuestra atención de los errores cometidos al progreso y estrategias del alumno. A su vez, las réplicas de este movimiento deberán ser un poderoso agente de cambio tanto de la evaluación como de la enseñanza.

Pasamos a clasificar los errores en tres planos, dando sólo algún ejemplo que por lo menos haya sido cuantificado con un 25% de los alumnos.

Luego pasaremos a estudiar algunos métodos de enseñanza y finalizaremos con una propuesta para corregir esos errores desde el inicio.

## **Errores más frecuentes de nuestros alumnos**

### **En el plano fónico**

- La arbitrariedad en la colocación de los signos de puntuación. Es muy difícil encontrar en sus textos los dos puntos, punto y seguido, etc.
- La ausencia casi total de los signos de admiración y exclamación, que da lugar a una gran confusión de oraciones.

- La colocación de la tilde: fué, vió, el (pronombre), és, són, menu, pense, quedarón, epoca etc.
- La pobreza de la línea melódica en las exclamativas e interrogativas. En la expresión escrita sólo la colocan al final de la frase.
- Confusión ll / y en la escritura y tendencia a distinguirlas en la expresión oral.
- Seseo tanto oral como escrito. Sensor (censor).
- Page en lugar de pague.
- /r/, la vibrante múltiple, casi imposible oírlo correctamente, suena como gutural.
- Pronunciar ch por la /x/. Ejemplo: churo por juro.
- Cambian la fricativa velar /x/. por la fricativa palatal /y/. Ejemplo: meyor por mejor.
- Encontramos muchas palabras terminadas en -m. Ejemplos: sem, bem etc.
- /z/ casi están imposibilitados para realizarla con nitidez.
- No distinción g/x. Ejemplo: digiéron.
- Confusión generalizada de la oposición s/z, c. Ejemplos: Ibisa, empeze, desperdisiar, vezes, felises etc.
- Muy raro encontrar escrita /ñ/. Ejemplo: sonho.
- No usan la “c” en el grupo silábico como *nocturno* y no pronuncian las consonantes implosivas.
- Intercambio de vocales ‘e’ por ‘i’ cuando son átonas.
- El diptongo ‘ie’, ni lo pronuncian ni lo escriben, pedra, penso, medo.
- Duda de los posesivos: nosos padres.
- Frecuente nasalización de vocales.
- En la lengua oral se oye con muchísima frecuencia el sonido palatal aficado suave sordo o sonoro /ch, sin corresponder al sonido español. Ejemplo: día (chía), interesante, frente (frenche), mentira (menchira), alternativa.

## En el plano morfosintáctico

- Bastantes confusiones en el género de los nombres y adjetivos: el forma, mi madre quedo enfermo, uno hermoso mujer, un partida de fútbol, el costumbre;
- “Yo” con otros pronombres, lo colocan en primer lugar: Yo y mis amigos.
- Colocación del ‘se’ y otros pronombres delante del infinitivo: se lavar, se estudiar, se divertir, para nosotros nos encontrar, puede nos ocurrir, nos quedar.
- Utilización del verbo tener como auxiliar en lugar de haber: nosotros teníamos combinado de se encontrar, tener sabido, tenia se peleado con ella.
- Es muy difícil encontrar el indefinido de los verbos irregulares bien escrito: yo hizo (hice), tuvo (tuve), empeze (empecé), dijeron (dijeron).
- Pobreza y mal empleo de las preposiciones (en lugar de ‘a’, confusión de ‘por’ y ‘para’), en el principio (al inicio), yo llegue en casa, he dicho para mis amigos, no es de propósito, estoy con dieciséis años, llegar en este lugar, fui caminando a la lluvia).
- Conjugación del infinitivo: encontrarnos.
- Casi ausencia de la pasiva refleja.
- No hacen distinción al usar el pretérito perfecto de indicativo y el pretérito

indefinido, y sólo usan este último.

- Poca uso del imperativo, a veces utilizan además del tú y vosotros, las demás personas.

- Confusión en el uso de los verbos 'ser' y 'estar'. Ejemplo: Yo soy a favor.

- Casi todos los imperfectos de indicativo que se escriben con "b" los encontramos con la terminación -ava.

- Es difícil encontrar el comparativo y superlativo en todas sus variedades y bien expresado. Lo normal es *do que*.

- No construyen el complemento directo de persona o cosa personificada con la preposición 'a'. Ejemplo: besó Dionisio.

- Pobreza enorme en el uso de los nexos, tanto para oraciones coordinadas como para subordinadas; 'mas' y 'que' tienen múltiples valores. ('pero' no existe). Cuando utilizan 'porque' lo escriben por que, porqué; se en lugar de si.

- Dificultad en el uso de las perífrasis verbales. Continuar a tener, ella fue me buscar, iba a tener viaje, yo iría a tener, habemos de tener.

- El subjuntivo brilla por su ausencia.

Es difícil encontrar un texto bien escrito por la falta de oraciones coordinadas y subordinadas de los diversos tipos. Casi todo es un continuo ir y venir de oraciones simples.

## Plano léxico-semántico

- Pobreza de vocabulario en la expresión escrita y oral. (Aunque sí es más rico en la comprensión auditiva y lectora).

- Desconocimiento y nulo uso de los refranes, dichos populares y frases hechas, dificultad que han encontrado en la lectura de La colmena. Ejemplos:

¡Lo que faltaba para el duro!

A Dios rogando y con el mazo dando.

Yo no soy ningún muerto de hambre.

De grandes cenas están las sepulturas llenas.

Lo mismo sirve para un roto que para un descosido.

He pasado una noche de perros.

- Estrategias de compensación cuando hablan y escriben, es decir, tomar palabras del portugués para cubrir las lagunas de comunicación: sonho, artigo, mistura, simples (singular y plural), ainda, brigar, gostar, errar, cedo, raiva, agora, estrada, fundo, ficar, espingarda...

Creemos que es un grave error ese apartado que figura en casi todos los manuales: los falsos amigos; traen a la larga más dificultades que ventajas.

- Extrema dificultad para entender el lenguaje poético.

## Un método comunicativo

En la práctica habitual en la enseñanza del español como lengua extranjera se sigue el criterio de secuenciación del método comunicativo clásico (presentación de contenidos, práctica y producción libre), el momento de la interiorización consciente es

particularmente importante para la presentación de contenidos y con frecuencia no se atiende lo suficiente.

Muchas veces este aspecto crucial del proceso de aprendizaje se deja en manos de la improvisación. El profesor se ciñe a determinados esquemas lógico-discursivos en los que predomina cierta formalización abstracta, ya que, normalmente, son aceptados por los estudiantes, puesto que cumplen sus expectativas de interacción en la situación formal de la clase y, además, garantizan la coherencia en la exposición del tema. No hay por qué renunciar a la formulación de una regla explícita, en un mayor o menor grado de abstracción y mediante un metalenguaje adecuado al nivel de los estudiantes para, a continuación, ofrecer algunos ejemplos, circunscritos o no al nivel oracional, y, en una tercera etapa, proponer una serie de contextos lingüísticos en donde, de forma inmediata, se evalúe el grado de comprensión de la regla.

Algunos estudios han establecido la distinción de dos etapas diferentes en el proceso de adquisición de la lengua: la interiorización de sus reglas y la posterior automatización de las mismas. El método en tres etapas que enunciábamos para la presentación de ciertos aspectos gramaticales no asegura la interconexión de esas dos formas de poseer los mecanismos lingüísticos; esto es, la compenetración ente un conocimiento metalingüístico más o menos consciente, más o menos verbalizable, y un conocimiento implícito, automatizado y espontáneo.

Se debe contar con el potencial de aprendizaje colectivo de los estudiantes, a través de la reflexión consciente de posibles reglas facilitadoras del procesamiento de información. En otras palabras: no dejar de servirnos de estrategias y habilidades que, o bien ellos ya han desarrollado en la adquisición de su lengua materna, o bien podrían estar dispuestos a hacerlo en el transcurso de la clase.

Pensamos que la interiorización consciente es una vía de acceso privilegiada que pretendemos enseñar a nuestros alumnos.

Esta creencia se asienta en que el uso de una regla transitoria demuestra ser un mecanismo útil y valioso en la producción, en tanto que no se disponga de ese conocimiento automatizado, sobretudo en contextos en los que, debido a una mayor presión comunicativa, el reparto de la capacidad de procesamiento nos obligue a aplicar la regla conscientemente, o al menos, ejercer algún tipo de control. Es más, una vez que se haya alcanzado el grado de automatización deseable, la regla seguirá siendo efectiva. De hecho, sí pensamos que la propuesta de presentación formal de una regla puede ser aprovechable en la enseñanza de una segunda lengua, lo que nos planteamos es en qué momento será oportuno introducirla.

Con respecto al metalenguaje, sólo queremos resaltar que, si adoptamos la explicación pragmático-discursiva, podemos afirmar que este tipo de descripción puede ser más fácilmente comprensible para los alumnos se aproximen en lo posible a la formulación de la regla. Proponemos un ejemplo que ilustre lo que acabamos de presentar.

Se trata de las *oraciones de relativos especificativas en subjuntivo*. En nuestra opinión, el sentido general que el uso de las proposiciones de subjuntivo adquieren cuando funcionan en oraciones de relativo, es el de la referencia a una categoría de entidades no basada en la clasificación de objetos dados previamente, lo que la equipara con la referencia a una idea, o a una proposición no enunciada, que puede implicar el

significado general del subjuntivo.

El sentido más concreto de referencia a objetos que no existen, de los que no tiene experiencia o que no son específicos, es consecuencia de la interacción de ese significado general con los principios de la lógica conversacional.

La secuencia empieza con un ejercicio de emparejamiento en el que los alumnos tienen que clasificar distintos objetos (descritos con oraciones de relativo en indicativo) en una serie de categorías (descritas, a su vez, en oraciones de relativo en subjuntivo).

Lo importante de este ejercicio es que la clasificación de los objetos puede ser muy variada. Con ello se pretende que los tipos de objetos descritos con subjuntivo se comprendan como categorías que no responden a la clasificación de ciertos objetos previamente dados. Se trata de funciones que pueden cumplir diversos objetos.

El paso siguiente puede ser preguntarles qué diferencias hay entre unas expresiones y otras. Sin duda, responderán que en unas aparece el subjuntivo y en otras el indicativo. Es el momento de hacerles pensar en la regla o darla nosotros. Su formulación podría parecerse a lo siguiente: el subjuntivo, en las oraciones de relativo, sirve para hablar de tipos de objetos, que no son específicos, no sabemos si hay cosas concretas que tienen esas características. El indicativo sirve para describir objetos que normalmente sabemos o pensamos que existen. Por eso, normalmente, el subjuntivo se utiliza cuando buscamos, necesitamos o queremos algo que tenga ciertas características, pero no pensamos en un objeto u objetos concretos.

## **Gramática, lingüística y métodos de enseñanza**

Los profesores de una determinada lengua precisan, en primer lugar, dominar esa lengua. El proceso de aprendizaje y formación se lleva a cabo en Facultades o Departamentos de Filología. Es natural, por tanto, que si hemos bebido en las fuentes de la filología, de la gramática o de la lingüística, serán de nuevo estas disciplinas las que inspiren nuestra actuación práctica.

Cuando el profesor habla sobre la enseñanza que lleva a cabo, sobre la mejor manera de enfocarla o sobre si uno u otro método son mejores o más adecuados, incluso cuando se refiere a la eficacia de una técnica concreta, es normal que tenga como punto de referencia un marco (teórico) o un conjunto de principios que le guíen en los enjuiciamientos que adelanta.

Durante muchos siglos existió la idea de que lengua estaba estrechamente ligada a la gramática. Un idioma se sabía si se dominaba su gramática. Y el caso se aplicaba partiendo de las dos lenguas clásicas por excelencia en nuestra cultura occidental europea: el latín y el griego. De aquí se hacía una transferencia a lo que debía ocurrir con cualquier otra lengua vulgar. Lo habitual era que el profesor cifrase la enseñanza en el aprendizaje de un conjunto de reglas gramaticales. Realmente, si saber una lengua equivalía a saber su gramática, el sistema mencionado era el más adecuado para lograr el objetivo final; como también era acertado el método y los medios.

Es probable que parte de los profesores que han enseñado o enseñan valiéndose de un **método gramatical** no se haya planteado ningún problema, ni haya analizado su elección metodológica. Pero el hecho no impide que esas implicaciones sigan

necesariamente estando presentes: la enseñanza mediante un método gramatical favorece primordialmente el aprendizaje de la gramática; y esto, a su vez, supone que la lengua se considera como un sistema cuyo componente prioritario es la gramática, eje del cual deberán derivar todos los demás componentes.

La historia de la enseñanza de idiomas nos ofrece abundantes ejemplos de esta interdependencia entre la teoría dominante sobre la naturaleza del lenguaje y una concomitante metodología para enseñar idiomas. Quizás el más notorio en el siglo XX sea el relacionado con la metodología audio-oral.

El hecho es sumamente ilustrativo de cómo un cambio en la teoría lingüística origina también otro cambio paralelo en la metodología para la enseñanza de lenguas; constituye, además, un buen ejemplo de cómo los mismos lingüistas abogan por un método que tenga en cuenta su particular concepción sobre el lenguaje.

Se asume que deben ser los lingüistas, y no los profesores, quienes han de elaborar los materiales para la clase. Aquellos como especialistas en la ciencia del lenguaje, están preparados para seleccionar las estructuras y el léxico adecuado, básico y representativo. La tarea del profesor consistirá en ofrecer al alumno un conjunto de materiales lingüísticos organizados por especialistas, mediante actividades basadas también en estudios científicos provenientes de otra ciencia, la psicología. Son, pues, intermediarios para la práctica, que no tienen por qué plantearse cuestiones teóricas.

Según el profesor Skinner, la adquisición o aprendizaje de un idioma responde a resortes conductistas, de manera paralela a como apretar un determinado botón responde a la necesidad de comer que pueda tener una rata. Este planteamiento complementa muy bien el de los lingüistas, que partían de bases científicas: cada idioma se reducía a un conjunto de estructuras.

De ahí que si tales estructuras podían aprenderse o consolidarse mediante la técnica observada por Skinner, se había encontrado la clave para una eficacia definitiva en el aula: repitiendo estructuras lingüísticas se crean hábitos lingüísticos (al igual que se crean otros tipos de hábitos). Lo adecuado, por tanto, será presentar al alumno las estructuras pertinentes, hacer que utilice técnicas de repetición que le permitan consolidarlas como hábitos y lograr, en consecuencia, los objetivos deseados: aprender la lengua mediante la consolidación de las estructuras que la integran. Se comprueba, una vez más, cómo una teoría lingüística, hermanada con otra teoría psicológica, dan soporte y origen a una metodología.

Entre los muchos intentos realizados para lograr una enseñanza más eficaz es preciso mencionar el que, en términos generales, podría denominarse enfoque natural. Al menos en la enseñanza de idiomas, el **método natural** fue bien conocido en el siglo XIX.

Y en los últimos años ha reaparecido de nuevo, de la mano de la teoría de Krashen. Este método se basa en el modelo de cómo se aprende la lengua materna en la niñez. De la observación y análisis se concluye que una segunda lengua no tiene por qué desviarse de ese mismo camino. Pero esta manera de ver las cosas se enraíza en otra disciplina: la pedagogía. No puede dejarse de lado a Pestalozzi (1898), quien, además de potenciar el papel de la impresión sensorial en el aprendizaje, enfatizaba la importancia del lenguaje como medio para adquirir conocimientos.

## **Todo el progreso humano está grabado en el lenguaje. Sólo es necesario su curso de modo psicológico...**

El hombre primitivo primero nombra el objeto, luego lo dibuja y luego hace combinaciones con palabras, mediante terminaciones y ordenaciones diversas, para definirlo con mayor claridad.

De hecho, son muchos los que en esos años creen que todo lo que es natural es bueno y lo que no lo es, es malo o menos bueno. De ahí se concluye que los denominados métodos naturales son validados por estar basados en la imitación del aprendizaje dentro de un entorno natural, no condicionado externamente.

La transferencia de lo que el método natural implica en pedagogía hacia el campo de la enseñanza de lenguas es rápida. Ciertos hechos, fácilmente contrastables, ayudan a este fin.

a. Se constata que el adulto experimenta notables dificultades y debe realizar prolongados esfuerzos para aprender una segunda o tercera lengua, además de la materna que ya posee. Incluso es frecuente que tales esfuerzos se vean pobremente compensados por la realidad de lo logrado.

b. Por el contrario: se tiende a contemplar el aprendizaje de la lengua materna como algo que el niño va realizando sin esfuerzo, ciertamente sin traumas y desde luego, con eficacia probada. La lengua materna es aprendida por cualquier ser humano, aunque su coeficiente intelectual sea poco brillante.

c. También se constata que la lengua materna se adquiere naturalmente, es decir, sin mediación de la pedagogía o de la enseñanza formal. Por lo tanto, sin explicaciones sistemáticas, sin explicación de las reglas gramaticales que sustentan el sistema, sin que deba darse la memorización consciente de reglas o listas de palabras, sin ejercicios de traducción, sin ejercicios o actividades. La frase que podría resumir esta realidad suele concentrarse en el enunciado: La lengua se aprende usándola o se aprende a hablar hablando. La observación de cómo aprende un niño avala plenamente esta visión del tema.

Así enfocado el problema, le enseñanza de idiomas debería cambiar de procedimiento, tendría que ajustarse a un método natural. Aunque fueron varios los métodos naturales que surgieron entonces y han surgido últimamente, la modalidad denominada método directo ha sido la más difundida y es, sin lugar a dudas, la más conocida. En líneas generales podemos decir que sus principios se atienen a las exigencias de los métodos que tratan de seguir la naturaleza, con sus ventajas y también con sus desventajas. Cabría destacar, por ejemplo, que el método directo deja en un segundo plano la cuestión del contenido que se enseña; desde luego y en cualquier caso, dicho contenido no sigue las pautas derivadas de una sistematización lingüística o gramatical.

¿Es necesaria esta dependencia entre práctica y teoría? ¿Puede darse una práctica coherente y sistemática sin que previamente exista una formalización teórica de esa misma práctica? Es difícil concebir que la actuación metodológica sea rigurosa sin haber dado respuesta a los planteamientos previos que aquella actuación implica. De ahí que sea razonable la afirmación de que toda práctica coherente viene respaldada por una formalización que le sirve de soporte.

## **Características de los objetivos según el Método Tradicional, Audio-oral o Directo**

El grado de conciencia lingüística de la mayoría de los hablantes es muy bajo, si tomamos como parámetro de medida el nivel de autoconciencia y capacidad analítica que aquellos suelen tener en torno al lenguaje. A pesar de que el sistema escolar insiste hasta la saciedad en el uso y abuso de terminología lingüística para explicar la realidad de la lengua, especialmente en lo que a su gramática se refiere, no parece que los hablantes lleguen a asimilar realmente el tema. Si algo queda en la mente de quienes han completado el sistema escolar, este algo es que la lengua es una gramática.

Además, los hablantes llegan fácilmente a asumir las mismas convicciones que los profesores: se acaba perfilando una equiparación e incluso identidad entre gramática y lengua.

Puesto que la lengua se explica y entiende en términos de gramática, el contenido se elabora a partir de criterios de organización gramatical. Ese es el enfoque obligado y coherente con el punto de partida, del cual surge la necesidad de que el alumno aprenda el artículo, el nombre y sus formas, el adjetivo y sus formas, el verbo y sus flexiones etc. Se dejan de lado factores como frecuencia de uso del léxico o de las frases aprendidas: factores derivados de un estudio de las necesidades especiales de los estudiantes, factores extralingüísticos que favorecen el aprendizaje... Los programas que se elaboran o sirven de base para el aprendizaje parten siempre del mismo supuesto: aprendizaje de la gramática como punto primero de referencia. Todo está subordinado a este primer condicionamiento. Al uso de la lengua se llega a través del aprendizaje de los elementos formales que definen el sistema. Las convicciones teóricas que sustentan la metodología tradicional condicionan también los objetivos presentados al alumno y las características que los distinguen frente a otros posibles fines.

En una metodología de base estructural (audio-oral, por ejemplo) los programas docentes cambian de naturaleza; los manuales no recogen reglas que deben aplicarse a listados de palabras para formar frases, más bien constan de conjuntos de estructuras lingüísticas que el alumno ha de consolidar mediante la repetición continuada. Precisamente por ello, los libros ni siquiera mencionan las reglas.

Y puesto que las palabras no se dan aisladamente, sino dentro de estructuras lingüísticas, tampoco se obliga al alumno a aprender listas de palabras, éstas deben aprenderse dentro del contexto de las estructuras en que se dan. La elaboración de los programas de que constan los manuales, así como la fijación de objetivos, se fundamentan en el principio teórico relativo a la naturaleza de la lengua, principio que podría formularse a grandes rasgos de la manera siguiente: la lengua es un conjunto de estructuras jerárquicamente organizadas. La conclusión es evidente: una lengua se aprende adquiriendo y consolidando las estructuras que la constituyen. Estas serán el objetivo en torno al cual se describirán y definirán los objetivos docentes.

Si la teoría de la cual parte la programación está bien definida y es sólida, homogénea, los objetivos aparecerán también con claridad y coherencia en los programas docentes. Si la teoría o principios de los cuales se arranca se caracterizan por una definición ambigua, heterogénea o ajena al lenguaje propiamente dicho, en tal caso los



objetivos docentes aparecerán con similares vicios o virtudes. El método directo asume el principio de que las segundas lenguas deben enseñarse de la misma manera que se aprende la primera lengua. No entra en consideraciones sobre la naturaleza del lenguaje, no trata de presentar una teoría consistente que explique su esencia. En razón de tal planteamiento, los objetivos docentes se agrupan en torno al uso que se hace de la lengua, especialmente en la vida diaria y cotidiana. El uso se centra en el lenguaje oral. Analizando manuales representativos de la metodología directa, se observa, no obstante, que son muchos los que reflejan una notable influencia de la gramática. En efecto, incluso desde las primeras lecciones, las lecturas supuestamente ofrecidas para hablar están mediatizadas por la introducción de cuestiones como la negación, el verbo en presente de indicativo etc.

## La gramática en la Enseñanza Media

Vamos a programar una serie de objetivos y una metodología para intentar evitar y corregir los errores gramaticales que observamos en nuestros alumnos.

Como decía Jean Piaget, la frontera entre la niñez y la adolescencia conlleva toda una serie de cambios físicos, psíquicos, intelectuales y de relación social. En el plano intelectual, se sitúa en esta edad el paso a la etapa de las operaciones formales, en la que se alcanza el estadio del pensamiento adulto, con la posibilidad de manejar no sólo la realidad sino también el mundo de lo posible y de las abstracciones.

Dadas las características intelectuales de este momento se puede llegar a una generalización, síntesis y formalización de los análisis operativos practicados anteriormente sobre situaciones concretas. Así se puede llegar a una síntesis propia, descubierta, no meramente receptiva o pasiva, lo que equivale a un almacenaje poco duradero. De un modo general, si no se ha tenido la posibilidad de practicar en la etapa anterior con las operaciones concretas será más arduo el paso a las operaciones formales.

*Las operaciones lógicas* – concretas y abstractas – que se desarrollan ahora y en las que se apoya el análisis gramatical en este ciclo son las siguientes:

- a. Observar el mecanismo del propio lenguaje.
- b. Clasificar, ordenar, relacionar y organizar elementos.
- c. Manejar diferentes criterios de análisis.
- d. Señalar semejanzas y diferencias entre estructuras.
- e. Aislar estructuras y subestructuras.
- f. Identificar los elementos de una estructura y delimitar sus características.
- g. Describir las funciones de cada elemento.
- h. Inducir los principios de organización de las diferentes estructuras.
- i. Deducir, a partir de esta organización y de la propia competencia lingüística la secuencia del análisis.
- j. Adquirir mecanismos de análisis que posibiliten una reflexión de hechos más complejos.
- k. Seguir procesos de transformación de estructuras.
- l. Dominar una terminología gramatical.

- m. Comprender el valor de cada término gramatical y relacionarlo con términos equivalentes.
- n. Adquirir información gramatical acorde con las posibilidades y criterios asimilados.

El grado de abstracción de estas operaciones se reduce mucho si se trabaja siempre sobre un lenguaje vivo, conocido, sobre el que el alumno sea competente.

Además de estas operaciones lógicas, importa interesar afectivamente al alumno en la tarea. Los tipos de actividades que proponemos, así como su progresión ponen en juego estos intereses:

- Curiosidad por conocer el funcionamiento de la propia lengua.
- Dinamismo ante el hallazgo conseguido.
- Necesidad de interpretar o expresar con mayor éxito su mensaje.
- Conciencia del propio desarrollo lógico y lingüístico con estos ejercicios.
- Valoración de puntos de vista diferentes.
- Creatividad para formular hipótesis de trabajo.

Los objetivos de la didáctica de la gramática como el dominio de las estrategias morfosintácticas en el uso de la lengua y descubrimiento de cómo funciona el sistema de la lengua – tienen aquí plena cabida y alcanzan todo su significado. Se seguirá insistiendo ahora en el dominio de la gramática implícita y se afianzará el descubrimiento del sistema para llegar a una síntesis reflexiva de cómo funciona.

Para conseguir este objetivo continúan siendo válidos tres momentos metodológicos:

1. Motivación y desarrollo de la expresión oral y escrita en los diferentes medios, registros y niveles de lengua.
2. Actividades estructuradas.
3. Análisis y síntesis del funcionamiento del sistema de la lengua.

## **1º. Expresión oral y escrita**

El nuevo horizonte de intereses – sociales, naturales, humanísticos y culturales – de los alumnos del Ciclo Superior son la base para un enriquecimiento de la comunicación, tanto oral como escrita. Cada uno de los variados niveles, registros, medios y técnicas de expresión requieren el dominio de estructuras léxicas, morfosintácticas y enunciativas apropiadas.

El alumno afianza o inicia el adiestramiento en muchas de ellas, adiestramiento que debe ser estimulado como medio insustituible de adquisición y afirmación de una competencia lingüística cada vez más rica. En esta etapa, Ciclo Superior, el adiestramiento práctico en el uso de las diferentes estructuras debe ir acompañado de una reflexión sobre las mismas, reflexión que a su vez apoyará el dominio práctico de las diferentes técnicas. Se pueden observar así las características gramaticales del lenguaje oral, del mensaje publicitario, del lenguaje poético, del lenguaje de los tebeos etc.

Los medios y técnicas comunicativas que se pueden trabajar ahora, tanto en el registro oral como en el escrito y en diferentes niveles son: el diálogo, el coloquio, el

debate, la entrevista, la encuesta, la toma de notas, el esquema, el resumen, la preparación de un guión, la argumentación, la exposición, la narración, la descripción, la composición creativa, la poesía, la carta, el diario, el comentario de un texto (en géneros diferentes: aventuras, policíaco, dramático, biografía), los diferentes medios de información (noticia, reportaje, mensaje publicitario, crónica) los escritos oficiales (impresos, instancias, informes) etc.

Conviene también valorar en su contexto los diferentes niveles de lengua, ya que el dominio de la comunicación implica poseer el código apropiado para cada situación: el coloquial, el académico, el profesional etc. Una actividad que favorece esta valoración es el traslado de un texto de un registro a otro, de una situación a otra (de oral a escrito, de charla con un compañero a entrevista con el director, del lenguaje de una ley al de un tebeo, de una instancia a una carta familiar etc.).

Todas estas actividades se incluirían más en el capítulo de expresión oral y escrita que en el de gramática pero es a través de esa práctica y de la reflexión sobre ella como se adquieren las estructuras gramaticales de la lengua.

## **2º Actividades estructuradas**

En este ciclo, se puede usar normalmente las diferentes estructuras y dominar los aspectos más complicados de la lengua, especialmente si el contexto sociocultural y escolar es lingüísticamente rico y estimulante. Sin embargo las incorrecciones, las deficiencias, la falta de maleabilidad son todavía frecuentes y este tipo de actividades estructuradas puede ayudar a superarlas. Así como en el Ciclo Inicial y algo también en el Medio se podían plantear algunas características generales de estas deficiencias, en este ciclo es más difícil, porque dependen más del contexto sociocultural y geográfico que de la edad.

Aquí recordamos algunas dificultades e incorrecciones bastante extendidas.

Verbos que rigen preposición y se usan sin ella: acordarse (de), confiar (en), tratar (de), creer (en...)...

Verbos que no rigen preposición y se usa: está muy extendido – dice de que.

Uso de unas preposiciones por otras: “Admirarse por”, en vez de “admirarse de”, “arrepentirse por”, “en lugar de arrepentirse de”, “aspectos a tratar, a resolver”, en vez de “aspectos por tratar”, “Calefacción a gas”, por “calefacción de gas” etc.

Elisión de la preposición: “El día (en) que llegaste”, “es la nave (en) que subieron a la luna”, “El chico que salgo”, por “el chico con el que – quien – salgo” etc.

Falta de concordancia con los pronombres: “Todos los compañeros con quien hablé”; “A cuántos le dijiste mi secreto?”

Leísmo, loísmo, laísmo: La gusta el cine; No les veo (a los libros);

Concordancias: “Tengo mucho más fuerza que él”; “Piso cuarto izquierda”; “Hubieron muchos fuegos artificiales”; “Me gusta el mar y los barcos”; “Lleva el pantalón y la camisa blancas”;

Uso de los tiempos: “Callaros”; “Venir!”; “Salió pronto, llegando una hora después (gerundio que indica posteridad)”; “Si tú querrías podrías llegar”; “Si habrías venido lo hubiera visto”.

Errores como éstos, dudas, falta de maleabilidad son todavía frecuentes y se puede realizar ejercicios que favorezcan su corrección o adquisición. Aparte de los ejercicios que se pueden montar para corregir los errores, conviene trabajar en todos los casos sobre aspectos como: el uso de las palabras de enlace – preposiciones y conjunciones, la concordancia de los tiempos, el paso al estilo indirecto, las formas irregulares de los verbos, la determinación del antecedente de los pronombres.

Insistimos en dinamizar lo más posible estas actividades de forma que el alumno no se aburra con ellas y se consigna el objetivo.

### **3º - Análisis y reflexión sobre el sistema de la lengua**

El programa de gramática que los alumnos de Enseñanza Media deben cumplir al terminar este ciclo es un programa que permita una visión clara de la lengua como sistema, de cómo se estructuran las palabras en la oración y de cómo se relacionan las oraciones entre sí para establecer la comunicación; se persigue una gramática del uso y un instrumento de análisis que permita al alumno adueñarse más del idioma. Para ello, los análisis gramaticales deben presentarse como un problema y, a partir de ahí, en un proceso de atención, observación, información, comparación, inducción, deducción, formalización y comprobación, llegar al dominio de la estructura gramatical correspondiente.

El programa que se pide al alumno del Ciclo Superior viene demasiado amplio para ser descubierto y asimilado, si a su tiempo no se operó con los datos concretos. En la progresión del Ciclo Medio, se propone un manejo operativo de la oración que capacite al alumno, al llegar al Curso Superior, para cumplir el programa previsto, en un proceso coherente y activo.

Antes de pasar a enunciar los objetivos y actividades de análisis y reflexión sobre el sistema de la lengua de este ciclo es importante subrayar que el profesor debe conocer el nivel de sus alumnos, el proceso que han seguido e incluso la metodología a la que están habituados.

#### **A. – Del texto a la oración**

Observar las relaciones de coordinación y subordinación, primero en la realidad (organización del colegio etc.) y después entre las palabras y entre las oraciones.

Informarse sobre los diferentes tipos de coordinación (copulativa, disyuntiva, adversativa, distributiva, explicativa).

Preparar el análisis posterior de las funciones que realizan las oraciones subordinadas en la principal.

Observar y señalar las características gramaticales de diferentes tipos de mensajes, especialmente del lenguaje oral.

#### **B. – La oración**

Analizar los tipos de oraciones (enunciativa, interrogativa, exclamativa, imperativa).

Comprobar que para analizar un mensaje es necesario tener en cuenta el tipo de

oración, ya que con el mismo material se pueden expresar cosas diferentes.

Realizar transformaciones: pasar de una oración enunciativa a los demás tipos. Señalar los cambios tanto en el lenguaje oral como en el lenguaje escrito.

Observar que en la oración exclamativa se puede llegar a la elisión del verbo y del sujeto.

Analizar además de las modalidades o tipos de oración obligatorios, otros tipos como el negativo, y el enfático.

Analizar situaciones en las que se elide el sujeto.

Analizar situaciones en las que se elide el verbo.

Observar las oraciones unipersonales y analizar su estructura.

Representar gráficamente (árbol, conjuntos, elementos...) la estructura de diferentes oraciones.

## C. – Sintagma nominal

### 1. – El nombre

Transformar otras categorías en nombre – nominalizar – aplicando esas dos características.

Examinar palabras que pueden ser nombres o adjetivos o verbos y delimitar en cada oración como qué categoría están funcionando.

Practicar con los rasgos léxicos del nombre: más o menos animado, humano, común, masculino, singular, concreto, contable, individual.

Verificar las concordancias con otros elementos de la oración.

Ampliar el análisis sobre el género de nombres más animados y de nombres menos animados.

En los nombres con rasgos más animados observar las diferencias entre el masculino y femenino: Mas (-o), Fem. (-a), terminación diferente (actor – actriz) y palabras diferentes (padre – madre).

Distincuir entre sexo y género gramatical.

Buscar nombres animados con dos sexos y un solo género (nombres epicenos).

Comprobar que los nombres con rasgos animados sólo tienen un género.

Aplicar la denominación *morfema léxico* y *gramatical* a cada una de las partes de la palabra.

### 2. - Determinantes

Sintetizar las formas y el uso de los diferentes determinantes.

Comprobar que el nombre puede estar elidido, si está en un contexto cercano, y aparece sólo el determinante. (Determinante pronominalizado).

Comprobar que los nombres propios no necesitan determinante.

Observar otros casos en los que no aparece el determinante.

Examinar grupos del nombre con más de un determinante.

Observar que los determinantes que suelen combinarse con otro son los indefinidos y numerales.

### **3. - Complementos de nombre**

Identificar cada una de las palabras o grupos de palabras que se han buscado como complementos del nombre: adjetivo, prep. + grupo del nombre, grupo del nombre, oración.

Sintetizar lo que se conoce del adjetivo: clase de palabra que funciona como complemento del nombre atribuyéndose una cualidad o propiedad y que posee morfemas para indicar género y número, morfemas que deben concordar con los del nombre al que se refiere.

Observar el lugar del adjetivo en la oración: primero detrás del verbo ser, estar, parecer u otros muchos, segundo, al lado de su nombre (comprobar que en los dos casos el adjetivo se refiere al nombre).

Sustituir diferentes grupos de prep. + GN (complemento de N) por un adjetivo para comprobar el paralelismo de función.

Inventar complementos del nombre realizados por este grupo: prep. + GN.

Observar nombres en aposición y yuxtaposición como otra forma de explicar o especificar de qué nombre se trata.

Componer un grupo del nombre en el que el nombre está complementado por un adjetivo y otro paralelo complementado por una oración.

Observar que en los dos casos se trata de complementos del nombre.

Realizar actividades de transformación para seguir el proceso de incrustación de la oración adjetiva al lado del nombre en la oración principal.

Comprobar que el nombre que se repite, en esa inserción es sustituible por la palabra “que”.

### **4. - Pronombres**

Ampliar el análisis a las formas pronominales de los indefinidos, demostrativos, relativos, interrogativos...

Verificar que esas formas sustituyan a un nombre.

Observar que algunas veces en el grupo del nombre, el nombre puede estar elidido porque está en un contexto muy cercano.

## **D. – Sintagma verbal**

Reconocer el SV como la categoría que cumple la función de predicado, y el verbo como el núcleo de ese grupo.

### **1. - Rasgos del verbo y estructuras del SV**

Analizar las oraciones que se incrustan en otras como complemento directo y otras funciones, como atributo y complemento indirecto...

Comprobar que las oraciones incrustadas cumplen la misma función del SN.

Denominar las oraciones subordinadas sustantivas (de c. directo).

Diferenciar la palabra enlace (conjunción “que” de estas oraciones del “que” pronombre relativo de las oraciones adjetivas). Distinguir las y comprender el lugar que ocupan en la oración.

Analizar las subordinadas sustantivas de c. directo en estilo directo.

## **2. - Flexión**

Analizar los diferentes usos del presente.

Formular, de diferentes maneras, una acción futura.

Analizar oraciones con las formas no personales.

Observar que el verbo también puede expresar el modo o la intención del que habla.

Componer oraciones con el verbo en modo indicativo, subjuntivo e imperativo y deducir el valor de cada modo.

Usar correctamente las formas del imperativo en oraciones afirmativas y negativas.

Observar otras maneras de expresar la modalidad: a través de perífrasis con verbos auxiliares (tener que, saber, haber de, poder).

Indicar qué valor modal (obligación, duda, deseo, posibilidad, costumbre...) expresan diferentes perífrasis.

Observar que el verbo puede expresar el aspecto o forma como se desarrolla la acción: si está acabada o no, si se está haciendo, si va a empezar inmediatamente o acaba de empezar.

Comparar las formas del perfecto simple y del imperfecto, del futuro simple y futuro perfecto y las múltiples variantes aspectuales que ofrecen las perífrasis verbales.

## **3. - Voz**

Transformar oraciones activas en pasivas.

Verificar los cambios producidos.

Trabajar con la pasiva refleja.

## **4. - Conjugación**

Describir cómo se conjugan los verbos.

Observar diferentes tipos de irregularidades y clasificarlas.

Aprender y usar correctamente las formas irregulares de los verbos.

Analizar y usar los verbos defectivos.

## **E. – Complementos Circunstanciales**

Reconocer los adverbios como la clase de palabras invariables que pueden funcionar como:

1.– Complemento Circunstancial. “Vivo allí”.

2.– Complemento de un adjetivo: “Demasiado caro”.

### 3.– Complemento de otro adverbio: “Demasiado poco”.

Clasificar los adverbios de acuerdo con:

- 1.– Las indicaciones de tiempo, lugar, modo.
- 2.– Las indicaciones de cantidad.
- 3.– Los que expresan afirmación, negación, duda.

- a. - Analizar qué funciones de las señaladas cumplen cada grupo de adverbios.
- b. - Observar que los adverbios de afirmación, negación y duda ayudan a indicar el tipo de oración y que en ocasiones equivalen a una oración entera.
- c. - Analizar los complementos circunstanciales del verbo.
- d. - Reconocerlos como los grupos necesarios para la complementación del verbo que indican una circunstancia (“Dirigirse a la estación”).
- e. - Observar que los complementos circunstanciales del verbo suelen ir detrás del verbo y cada verbo lleva normalmente sólo uno; si se quita este complemento la oración queda incompleta.
- f. - Comprobar que en las oraciones son muy frecuentes otras circunstancias que no dependen del verbo (si se quitan, la oración queda completa).
- g. - Observar que estos circunstanciales pueden cambiar de lugar libremente, y que la oración está completa si no existen, como si se le añaden uno, o varios. (“Camina por la mañana, en el parque, deprisa...”).
- h. - Representar gráficamente los dos tipos de circunstanciales: los complementos del verbo enganchados o dependientes del verbo; los circunstanciales de la oración enganchados en la oración.
- i. - Observar esta función de complemento circunstancia y cómo puede estar desempeñada por el sintagma nominal, sintagma preposicional, adverbio o una oración.
- k. - Analizar el tipo de enlace que llevan estas oraciones.

## F. – De la oración al texto

- a. – Verificar que la oración es la unidad mínima de comunicación, pero que generalmente se usan varias oraciones para expresar una idea.
- b. – Sintetizar cómo se separa o relacionan las oraciones: pausas, yuxtaposición, coordinación y subordinación.
- c. – reconocer las oraciones subordinadas sustantivas, adjetivas y adverbiales como las que realizan la misma función que un sustantivo, adjetivo o adverbio en la oración simple.

## G. – Gramática de la lengua oral

- a. – Observar las características del lenguaje oral: sonido, entonación, pausas, gestos, actitud, situación, gramática.
- b. – Repasar los sonidos de la lengua española. (La fonética del español es muy fácil).
- c. – Relacionar cada sonido con su grafía correspondiente.



- d.– Comprobar las variantes de ceceo y seseo.
- e.– Dibujar como se pronuncian los diferentes sonidos.
- f.– Observar las diferentes entonaciones y líneas melódicas de las oraciones.
  - Comprobar que en la lengua oral, la gramática permite frases incompletas, elisión de algunas palabras, mayor uso de sonidos onomatopéyicos, frases coloquiales, y que los gestos, la actitud, y la situación suplen esos elementos.

## **Recursos metodológicos**

Una vez diseñados los objetivos de la didáctica de la Gramática y articulada la progresión de los objetivos, nos proponemos presentar algunos recursos metodológicos para este trabajo gramatical:

- 1.– Proceso de aprendizaje y programación de la clase de lengua.
- 2.– El texto.
- 3.– Tipos de actividades gramaticales.

## **Proceso de aprendizaje y programación**

De acuerdo con el proceso general del aprendizaje y el de la adquisición de la lengua, los momentos del trabajo gramatical son esencialmente los de: practicar, descubrir y sintetizar. Estos momentos responden al esquema de una clase de gramática y se adaptan también a cada alumno de los ciclos escolares.

El Ciclo Inicial es predominantemente un momento de utilizar la lengua, de practicar con ella en todas las situaciones posibles, de adiestrarse sobre todo en la comunicación oral. En el Ciclo Medio, además de esta práctica sobre la lengua oral y escrita, se inicia el descubrimiento del sistema de la lengua a través de operaciones múltiples sobre datos concretos. El Ciclo Superior integra los dos momentos anteriores y se progresa hacia una reflexión, síntesis y formalización del funcionamiento del sistema.

Por otro lado, como decíamos, todo trabajo gramatical sigue este mismo camino (practicar-descubrir-sintetizar) que, desarrollado según el proceso del aprendizaje y teniendo en cuenta las características de la materia que nos ocupa, puede seguir los pasos siguientes: eje sintagmático y paradigmático.

Estos ejes coordinan todas las estructuras morfosintácticas y cada uno de ellos puede ser analizado con las actividades propias de su funcionamiento.

### **A) Actividades en el eje sintagmático**

Se incluyen en este eje, las actividades destinadas al descubrimiento de la unidad oración y de cada uno de los grupos que la forman, así como de las relaciones que establecen estos grupos y de las funciones que realizan; se incluyen aquí el análisis de la combinación de los morfemas léxicos y gramaticales y de las exigencias de la concordancia. Estas actividades son:

- Cambiar el orden.
- Suprimir.
- Elidir.

- Completar.
- Reducir.
- Ampliar.
- Desmontar – montar; unir – separar.
- Segmentar.
- Transformar.
- Relacionar, concordar.
- Permutar.
- Representar.

## **Cambiar el orden:**

Mezclar las palabras en la oración, desordenarlas, sacarlas de su sitio, colocarlas etc., para comprobar el orden oracional y los grupos movibles y no movibles.

## **Suprimir**

Quitar el sujeto, el predicado, el circunstante, el nombre, el verbo... y comprobar la necesidad o no necesidad y su función.

## **Elidir**

Analizar en qué ocasiones puede estar elidido un elemento: sujeto, o verbo, nombre etc.

## **Completar**

Colocar los elementos que faltan en la oración, en un grupo, en una palabra (cant-áis).

## **Ampliar**

Complicar los diferentes grupos para observar las expansiones posibles.

## **Reducir**

Quedarse con el elemento necesario de cada grupo para delimitar los núcleos.

## **Desmontar. Montar. Unir. Separar.**

Deshacer y rehacer mensajes, oraciones, morfemas; unir y separar sujetos y predicados.

## **Segmentar**

Copiar, o cortar una oración por grupos.

Desmontar los elementos de cada estructura en sus constituyentes inmediatos.

## **Relacionar**

Unir sujetos y predicados mezclados.  
Verbos y complementos etc.

## **Concordar**

Cambiar los verbos en infinitivo por la forma que corresponde.  
Pasarse una oración al plural, femenino etc.

## **Transformar**

Incluir un adjetivo u oración adjetiva en un sintagma nominal.  
Sustituir los elementos que se repiten por un pronombre. Unir dos oraciones en una.  
Eliminar los elementos que se repiten.

## **Representar**

Hacer conjuntos, colorear los diferentes grupos, realizar un árbol sintagmático...

## **B) Actividades en el eje paradigmático**

Se incluyen aquí el descubrimiento de las clases de palabras, reconocimiento de sus rasgos (subclases), de los morfemas propios de cada categoría, género, número, persona, tiempo etc.

### **Las actividades adecuadas son:**

- Sustituir.
- Clasificar
- Oponer
- Comparar
- Buscar, inventar
- Transformar

Ejemplos:

### **Sustituir**

Colocar en el lugar de un elemento dado (nombre, determinante...) otros que puedan ocupar el mismo lugar y cumplir la misma función.

## **Clasificar**

Hacer conjuntos con los nombres, verbos, adjetivos, morfemas, de acuerdo con rasgos léxicos o morfofonológicos.

## **Oponer**

Oponer un nombre propio a uno común.  
Buscar la pareja de... (masculino, femenino).

## **Comparar**

Señalar las diferencias en la forma entre el presente y el futuro de un verbo.  
Utilizar palabras que puedan ser nombres o adjetivos, adjetivos o adverbios.

## **Buscar**

Escribir todas las palabras relacionadas con otras (campos asociativos de palabras).  
Recordar palabras de la misma familia y diferentes categorías.  
Transformar  
Nominalizar un adjetivo, verbo...  
Hacer transitivo un SV intransitivo.

A través de estos tipos de actividades, el alumno maneja, monta y desmonta el mecanismo de la lengua hasta adueñarse de ella. El proponer en cada momento los tipos de actividades adecuadas, en relación al eje sintagmático o paradigmático, favorece, sin duda, el logro del objetivo lingüístico deseado en cada caso.

Y no olvidemos las redacciones, tan fastidiosas para alumnos y profesores. Una vez subrayados todos los errores, que la vuelvan a escribir correctamente.

## **Bibliografía**

ALONSO RAYA, Rosario y otros: Propuestas para la presentación y explicación de contenidos gramaticales y discursivos en la clase de español lengua extranjera. Universidad de Granada, Granada, 1992.

BENNET, W.A.: La Lengua y Gramática en la enseñanza. Edit. Cátedra, Madrid, 1975.

DE AGUSTÍN, Javier: Gramática y L2: La reflexión lingüística en la clase de lengua extranjera. I.C.E. Universidad de Granada, Granada, 1992.

FERNÁNDEZ, Sonsoles: Didáctica de la Gramática. Edit. Narcea, Madrid, 1983.

GAONACH, Daniel. Acquisition et utilization d'une langue étrangère. Edit.

Hachette, Paris, 1990.

HERRERO MAYOR, A. Lengua y Gramática en la enseñanza. Edit. Piados, Buenos Aires, 1969.

KRASHEN, S. Second language acquisition and second language learning. Edit. Pergamon, London, 1981.

LABARCA, Angela. Los errores en la segunda lengua: su valor real y analítico en la evaluación. I.C.E. Universidad de Granada, Granada, 1992.

MOIRAND, Sophie. Enseigner à communiquer en la langue étrangère. Edit. Hachette, Paris, 1982.

RUTHERFORD, W. Second language grammar: Learning and Teaching. Edit. Longman, London, 1987.

SÁNCHEZ PÉREZ, Aquilino. Hacia un método integral en la enseñanza de idiomas. Sociedad General Española Librería S.A. Madrid, 1999.

# LA UTILIZACIÓN DEL ANÁLISIS CONTRASTIVO EN LA CLASE DE GRAMÁTICA

Renata Maria de Barros

## 1. Introducción

El objetivo principal de esta ponencia es hacer algunas consideraciones sobre el papel que puede tener la utilización de un análisis contrastivo y, consecuentemente, de una gramática contrastiva en la enseñanza/aprendizaje del español o del portugués como lengua extranjera. Este estudio es parte de nuestra investigación de maestría - “Análisis Contrastivo dos dativos nao-argumentais em português y espanhol” - defendida en septiembre de 2004 en la facultad de Educación de la Universidad de Sao Paulo.

El camino elegido para entablar nuestro diálogo en este seminario fue: breve presentación del Análisis Contrastivo, aplicación de tal modelo al tema de los dativos posesivos en español y en portugués y análisis del tratamiento dado a este dativo en un libro de texto muy utilizado en la enseñanza del español a brasileños: *Ven*. Por último, presentamos nuestras conclusiones. En resumen, lo que se defiende aquí es que, al contrario de lo que algunos estudiosos puedan pensar, la utilización de una gramática contrastiva puede ser sí de gran utilidad en la enseñanza de algunos temas considerados desafiantes o “problemáticos” de la gramática del español a hablantes de portugués y viceversa, tal como pretendemos demostrar.

## 2. El Análisis Contrastivo

Los estudios contrastivos tienen sus orígenes a finales del siglo XIX e inicios del XX. Santos Gargallo (1993:41) se refiere a estudios teóricos contrastivos del siglo XIX y afirma que, a pesar de la existencia de estos estudios, solamente en 1941 el Análisis Contrastivo tuvo su denominación acuñada por Whorf, cuando este estudioso agrupó las investigaciones anteriores.

Podemos establecer la cronología del AC entre 1945-1967. Según Santos Gargallo

(1993:29) este modelo de análisis tiene como base una teoría lingüística tradicional, se ocupa únicamente de la competencia gramatical y de los conceptos de interferencia<sup>22</sup> y equivalencia, tiene por modelo de enseñanza la metodología Audio-lingual y de Traducción y su objetivo es el contraste entre L1 y L2.

Este modelo surge en el contexto de la segunda guerra mundial, con las nuevas exigencias que se descubrían en el área de enseñanza de idiomas como la necesidad de prestar más atención a la lengua oral - lo que resultó en la tajante no utilización de la lengua materna en clase de lengua extranjera.

El AC tuvo su auge en los años 50 y principios de los 60, cuando el modelo vigente de adquisición/aprendizaje de lenguas todavía era el conductista, basado en el behaviorismo psicológico de Skinner, según el cual las personas adquirían o aprendían las lenguas a través de repeticiones de formas lingüísticas, que les posibilitarían desarrollar los hábitos de la lengua meta y dejar los de la lengua materna, como si el proceso de adquisición/aprendizaje se diera solamente por formación de hábitos, por medio de estímulos y respuestas y no por creación, tal como lo plantearía el Generativismo posteriormente. Por ello, creyendo que los estudiantes estaban acostumbrados a los hábitos de su lengua materna, se sostenía que los errores cometidos por los aprendices provenían de la transferencia negativa o interferencia y que, por lo tanto, la enseñanza debería centrarse en el concepto de distancia lingüística, es decir, habría que prestar especial atención a lo que era diferente entre la lengua materna del alumno y la lengua extranjera, pues cuanto mayor fuera la distancia entre ellas, mayores serían las dificultades y, consecuentemente, la posibilidad de transferencia. Sobre este presupuesto, afirma R. Lado (1957:2):

...el estudiante que entra en contacto con una lengua extranjera, encontrará algunas características bastante difíciles y otras extremadamente fáciles. Aquellos elementos que son similares a su lengua nativa serán simples para él, y aquellos elementos que son diferentes serán difíciles.

Según esta forma de concebir el aprendizaje de lenguas extranjeras, los idiomas que presentasen más semejanzas, como el español y el portugués, comportarían menos dificultades y posibilidades de transferencias, lo que en la práctica no es verdad, pues constatamos que, muchas veces, justamente por tratarse de idiomas muy similares, el alumno puede tender a transferir más de su lengua materna, creyendo que las formas utilizadas son idénticas en las dos lenguas. En efecto, el concepto de transferencia es muy complejo y no se puede afirmar tajantemente que la distancia de la lengua materna y la lengua extranjera determinará más transferencias o viceversa, ya que está probado

---

<sup>22</sup> Entendemos por interferencia o transferencia negativa las estructuras lingüísticas emitidas por el aprendiz que tienen origen en su lengua materna, pero que no coinciden en la lengua extranjera. Ejemplo: uso de "caneta" por un estudiante brasileño para referirse a "bolígrafo" en español. Podemos hablar también de transferencia positiva, que es el fenómeno por el cual el aprendiz utiliza una estructura proveniente de su lengua materna, pero que coincide en la lengua extranjera, como es el caso del uso de la palabra "mesa" en portugués y español.

que en el proceso de adquisición-aprendizaje de una lengua influyen factores de diversa naturaleza, tal como el uso de estrategias de aprendizaje y comunicativas. De igual modo, no siempre la interferencia se origina de la lengua materna, sino también de otra lengua extranjera aprendida por el estudiante<sup>23</sup>.

En el modelo del AC, el concepto que se tenía del error era intensamente negativo, es decir, se pensaba que este debería ser evitado, pues ayudaría a consolidar formas incorrectas en la lengua extranjera. Con el intento de evitar los errores, se forzaba a los alumnos a que repitieran exhaustivamente las formas correctas en estudio y, sobre todo, las estructuras que eran diferentes en la lengua meta. De esa forma, se creía que sería posible predecir todos los errores que cometería un alumno de determinada lengua a partir del estudio contrastivo entre su lengua materna y la lengua extranjera, pues serían resultado de las diferencias fonéticas, gramaticales, morfosintácticas etc. entre ambas lenguas. Así, antes de que el error ocurriera ya se evitaba con la práctica de demasiados ejercicios repetitivos y estructurales.

Los estudios iniciales que dieron fundamento al AC son los de Fries (1945) y de R. Lado (1957). Estos investigadores propusieron el contraste sistemático de dos lenguas y/o sus culturas (la lengua materna del estudiante y la lengua extranjera) con el objetivo de predecir las dificultades que los alumnos tendrían en el proceso de aprendizaje. En el prefacio de su libro, Lado (1957: XIX) expone sus objetivos:

El plan de este libro parte de la base de que es posible predecir y describir las estructuras que ofrecerán dificultades en el aprendizaje del idioma y las que no ofrecerán, comparando sistemáticamente la lengua y la cultura que se están aprendiendo con la lengua y cultura del estudiante. A nuestro modo de ver, es imprescindible fundarse en este tipo de comparación para la preparación de materiales adecuados y modernos, tanto pedagógicos como experimentales.

Podríamos sintetizar las etapas seguidas por un AC de la siguiente forma:

- 1) descripción estructural exhaustiva de la lengua materna de los aprendices y de la lengua extranjera;
- 2) comparación entre ambas lenguas, en sus convergencias y divergencias, por medio de la cual se hace una predicción de las dificultades y facilidades que tendrán los aprendices y de los errores que cometerán;
- 3) preparación de materiales de instrucción con el objetivo de evitar los errores y colaborar en un aprendizaje más efectivo.

Estos procedimientos eran seguidos por lo que se llamó versión fuerte del AC. Según Wardhaugh (1970:43) se puede diferenciar entre una versión fuerte y una débil de este modelo. La primera sería la que acabamos de describir, o sea, la comparación de dos lenguas, con el objetivo de identificar las convergencias y divergencias, para con eso poder predecir dificultades y errores y preparar material adecuado. La segunda consistiría en un Análisis Contrastivo *a posteriori*, es decir, primero se identificarían los

---

<sup>23</sup> A la interferencia originada de la lengua materna podemos llamarla *interferencia interlingüística* y a la precedente de otros factores inherentes al aprendizaje de la lengua meta, *interferencia intralingüística*.



errores, después se compararían las dos lenguas y se propondrían materiales adecuados para subsanarlos. Esta última versión se aproxima al modelo de Análisis de Errores.

El autor critica la versión fuerte condenando el hecho de que los lingüistas que la practican se basan estrictamente en gramáticas y no en los enunciados emitidos por los hablantes de dicha lengua:

Idealmente, los lingüistas no tendrían que referirse para nada a los hablantes de las dos lenguas contrastadas para confirmar o refutar el conjunto de contrastes generado por una teoría de la lingüística contrastiva. En realidad, serían capaces de llevar a cabo sus estudios contrastivos bastante alejados de los hablantes de las dos lenguas, incluso posiblemente sin conocer de éstas más que lo contenido en las gramáticas que utilizan. (pág. 44)

Hubo varios estudios contrastivos en todo el mundo, aunque un poco diferentes. Con respecto a la teoría lingüística utilizada, podemos afirmar que los estudios contrastivos fueron evolucionando con el tiempo, pues empezaron con modelos lingüísticos estrictamente estructuralistas y generativo-transformacionales y posteriormente pasaron a tener en cuenta también modelos psicolingüísticos, hasta llegar a la existencia de trabajos que presentaban modelos teóricos un tanto eclécticos. Actualmente, hay estudios contrastivos que utilizan diferentes modelos de comparación, intentando considerar, asimismo, varios factores intrínsecos a la adquisición/aprendizaje de las lenguas.

La versión fuerte del AC fue objeto de muchas críticas, entre ellas está el hecho de que la interferencia no explique todos los errores cometidos por el aprendiz. Además, se destacan las contribuciones del Generativismo de Chomsky<sup>24</sup>, que criticó las creencias basadas en el Conductismo (Cf. Skinner, 1957), haciendo referencia a la existencia de una Gramática Universal (GU)<sup>25</sup> (Cf. Chomsky, 1972), que explicaría el hecho, por ejemplo, de que un niño al adquirir su lengua materna emita estructuras que jamás ha oído antes, como es el caso de la regularización de los paradigmas de algunos verbos: *\*hací* en vez de *hice*. Hechos como este explican que el proceso de adquisición es un fenómeno creativo de formulación de hipótesis y no un proceso de formación de hábitos conforme planteaba Skinner (1957).

Asimismo, los métodos de enseñanza basados en este modelo no lograban evitar los errores cometidos por los alumnos como tanto se deseaba y varias investigaciones relativizaban los errores provenientes de interferencias con la lengua materna, tal como

---

<sup>24</sup> Fernández (1997), analizando a Chomsky (1959), sostiene que el proceso de adquisición de una lengua ocurre por formación de hipótesis y no por formación de hábitos.

<sup>25</sup> La Gramática Universal sería una especie de sistema, casi un programa computacional interno, que permite que el hablante aprenda una lengua; una capacidad innata a partir de la cual los hablantes saben exactamente cuando una oración es agramatical o gramatical en su lengua, aunque estén expuestos a estímulos - *input* (muestras de lengua a que son expuestos los hablantes al adquirir/aprender una lengua) – que, ocasionalmente, pueden ser pobres (Krashen, 1985:2).

<sup>26</sup> Santos Gargallo (1993:64), sin embargo, hace referencia a estudios que, a pesar de admitir la existencia de otras causas para los errores encontrados, demostraron que un 50% de los errores tienen como orígenes las interferencias de la lengua materna del estudiante, como los de Tran-Thin-Chau (1975), Richards (1971) e Mukaitash (1977). Podríamos, aún, añadir otros, tal como el estudio de Benedetti (1992).

señala Fernández (1997:16):

...numerosas investigaciones, tanto en los años setenta como en los ochenta, han puesto de manifiesto que los errores debidos a interferencias de la LM alcanzan como máximo un promedio del 33% del total de los errores producidos por los aprendices. Entre esos trabajos, destacan los de Dulay y Buró (1974), que señalan apenas un 3%<sup>26</sup> de errores de interferencia, 85% de “desarrollo” – o sea, de los que coinciden con los de la adquisición de LM -, y 12% de errores “específicos”, propios de los aprendices, pero que no reflejan influencias de su L1.

Sin embargo, conforme afirma Santos Gargallo (1993), hay estudiosos, como J. Fisiak (1981) y Selinker (1992), que como defensores del AC, son partidarios de que las críticas a este modelo se fundaron en interpretaciones erróneas y que, en realidad, el AC no tenía como objetivo único predecir los errores, sino también la habilidad para definir áreas potenciales de interferencia y, en esto, estamos de acuerdo.

Defendiendo la importancia del AC en los estudios de Lingüística Contrastiva, advierte Santos Gargallo (1993: 66):

Se ha hablado mucho del Análisis Contrastivo, se le ha criticado, y también, se le ha defendido en un intento por reinterpretarlo y recuperar la esencia del mismo. A pesar de las críticas, algunas de ellas justas, otras menos, hay que reconocer su valor y considerar que fue el punto de arranque de la glosodidáctica del aprendizaje. Gracias a los estudios contrastivos, pudo hablarse de una enseñanza centrada en el alumno. Hubo errores, objetivos fallidos, pero eso no lo invalida.

A pesar de todas las críticas hechas al AC, no podemos dejar de considerar sus puntos positivos, tales como el hecho de que fija el inicio de una época en que la preocupación en la enseñanza de idiomas está centrada en el alumno, en su producción. A esto, podemos añadir la creciente producción de materiales didácticos que se pretenden más adecuados a esta nueva concepción. Aunque reconozcamos que muchos puedan presentar problemas con respecto a concepciones restrictas de la enseñanza/aprendizaje de idiomas, tenemos que admitir las contribuciones de las gramáticas contrastivas, que sirven, por ejemplo, como apoyo a los estudiantes al estudiar solos.

Asimismo, añadimos que, sin los estudios en AC, no habríamos llegado a las investigaciones en Análisis de Errores e Interlengua, o sea, el modelo forma parte de un proceso largo por el cual tuvo que pasar el área de investigación en Lingüística Contrastiva y, aunque nos parezca hoy que se trataban de estudios ingenuos y simplistas, en su época tuvieron mucha importancia.

Tenemos que considerar, igualmente, que toda teoría tiene que evolucionar, por lo tanto, lo más apropiado es tener en cuenta lo que dentro del AC nos resulta más significativo y adecuarlo a nuestras necesidades.

El profesor de lenguas extranjeras debe ser también un investigador, pues sólo así será lo suficientemente sensible para hacer uso y adaptaciones de la variedad de teorías

desarrolladas en el área de enseñanza-aprendizaje de idiomas. La elección de la teoría y la metodología que empleará en sus clases y en la preparación del material utilizado dependerá de diversos factores como: con qué tipo de alumnos está trabajando, cuáles son los objetivos de estos alumnos al aprender la lengua extranjera, qué lengua está enseñando, cuál es la lengua materna de sus estudiantes, sus diversas maneras de aprender etc.

En lo que respecta a la utilización del Análisis Contrastivo en la enseñanza del español a brasileños y viceversa, compartimos la opinión de Durão (2001:155):

Devido à proximidade tipológica existente entre o português e o espanhol, considera-se que o ensino do espanhol a falantes de português deve beneficiar-se das aportações do modelo de Análise Contrastiva (AC). Não queremos propor um emprego da AC no sentido behaviorista de prever todos os desvios ocorridos à interferência da L1 com relação à L2, acreditando que através da previsão se poderia eliminar a influência negativa da língua nativa, e sim com o propósito de ressaltar pontos significativos de contraste entre as duas línguas e favorecer sua aprendizagem. Nossa opinião é a de que se o professor sistematizar contrastivamente aqueles aspectos da língua materna que apresentam aparentes semelhanças com a língua meta, poderá desenvolver ou reutilizar o material didático de modo realmente relevante para os alunos, evitando perda de tempo e rentabilizando o processo de aprendizagem.

En fin, pensamos que el profesor puede valerse de la comparación entre la lengua extranjera y la lengua materna del alumno siempre y cuando lo crea necesario. En realidad, dependiendo del tema que esté tratando y de sus objetivos, este modelo constituirá una estrategia más en el proceso de enseñanza-aprendizaje, puesto que puede contribuir, entre otras cosas, a que el alumno se vuelva más consciente de sus propias dificultades y fallos y desarrolle habilidades para subsanarlos.

Como afirma Vázquez (1998: 24) “El AC (...) puede colaborar en la predicción de casos potenciales de evasión, aunque en realidad no siempre se podrá predecir cuándo se producirán con posibilidad de error.”

En efecto, actualmente se utiliza más el AC unido a otros modelos de la Lingüística Contrastiva: Análisis de Errores e Interlengua.

Pensamos que el hecho de que el AC haya surgido basado en un modelo conductista de aprendizaje no quiere decir que no podamos utilizarlo adaptándolo a nuestras necesidades reales, mejor dicho, no es el caso de utilizarlo para predecir los errores de los alumnos, sino usarlo cuando el momento, el tipo de alumno con el que trabajamos y el tema estudiado nos lo permita. En realidad, se trata de una estrategia más de enseñanza y aprendizaje. Así como utilizamos los conocimientos previos del alumno en la enseñanza de otros temas - de la lectura etc. - también podemos utilizarlo en la enseñanza de un tema gramatical, incluso cultural, pues los alumnos, queramos o no, tenderán a comparar las estructuras aprendidas con las ya conocidas, sean de otras lenguas extranjeras o de la lengua materna, principalmente si trabajamos con alumnos adultos, con profesores o alumnos familiarizados con la reflexión y uso del metalenguaje. Se trata, asimismo, de repensar no solamente el papel que ejerce la lengua materna en la adquisición/aprendizaje

de idiomas, sino también el papel que puede ejercer en la enseñanza: el de un elemento más de comparación y reflexión para los aprendices.

Pasemos ahora a analizar como la comparación del funcionamiento y uso de los dativos posesivos en ambos idiomas puede ayudar no solamente para que el profesor prepare mejor sus clases y sus estrategias de intervenciones, como también en la comprensión de dicho tema por el alumno.

### 3. El Dativo Posesivo en Español

Según Porto Dapena (1997), se tiene un dativo posesivo cuando hay una forma de complemento indirecto (me, te, le etc.) que indica el poseedor de cierto complemento directo en la oración. Por ejemplo, en la oración *Me lavo las manos* la forma *me* indica el poseedor de *las manos*, que es la primera persona del singular - *yo* -, es decir, el pronombre *me* tiene un valor de posesivo.

Se puede utilizar en español, aunque en contextos muy específicos, la oración: *Lavé mis manos*, pero se trata de una frase estilísticamente marcada (Fanjul, 1999:143), esto es, con ella se produce un efecto de sentido especial, es como si el hablante quisiera llamar la atención para *las manos* utilizadas o como si no se tratara de posesión inalienable, o sea, como si no fuera sus manos, parte de su cuerpo, sino otras. Con relación al portugués, no se suelen emitir oraciones con la utilización del dativo posesivo con tanta frecuencia, sino otras en que se emplean los pronombres o adjetivos posesivos: *eu lavo as (minhas) mãos*.

Sobre la sustitución del adjetivo posesivo por el dativo, afirma Bello (1988:597): “es una de las cosas que más diferencian las construcciones castellanas de las francesas, y que los traductores novicios suelen olvidar a menudo.” Aunque no hayamos investigado traducciones, ni versiones del portugués al español, creemos que esto también puede resultar un área problemática para algunos traductores que no pongan atención en algunos aspectos que diferencian sustancialmente el portugués del español, como es el caso de la expresión de la posesión inalienable.

Algunos estudios (Cf. González, 1994; Fanjul, 1999) revelan que los brasileños, al hablar español, tienden a emitir enunciados sin esos dativos – quizás porque su utilización no sea tan común en portugués -, utilizando, en su lugar, adjetivos posesivos como: *yo lavo mis manos*, *yo rompí mi pierna* (Fanjul, 1999: 139). Nótese que, en realidad, el alumno tiende a traducir directamente la sintaxis de su lengua materna a la lengua extranjera, no se da cuenta de que, aunque se trate de lenguas próximas, sus hablantes poseen formas idiosincrásicas de expresarse en el mundo<sup>27</sup>.

### 4. El dativo posesivo en portugués

Al analizar algunas de las principales gramáticas del portugués, verificamos que las explicaciones sobre la expresión de la posesión en este idioma apenas aluden al uso del dativo posesivo, fijándose mucho más en el uso de los pronombres posesivos sintéticos y, a veces, en los analíticos. Veamos el tratamiento de ese asunto en algunas de

---

<sup>27</sup> Sobre eso, ver Lorenzo (1980).

las gramáticas analizadas.

Cunha e Cintra (1985) e Cegalla (1985) hacen referencia al dativo posesivo en las secciones relacionadas al pronombre átono, afirmando que estos pueden también indicar posesión, tal como podemos ver en unos de los ejemplos dados: “Duas lágrimas toldam-lhe a vista, um soluço prende-lhe no peito. (Cunha e Cintra, 1985: 166).

Por otra parte, Savioli (1987) los enfoca tanto en la parte referente a los pronombres posesivos como en la parte referente a los pronombres oblicuos. Ferreira (1992:199) los inserta en la misma sección referente a los pronombres posesivos y aclara que “los posesivos, pueden, en ciertos contextos, ser sustituidos por pronombres oblicuos equivalentes<sup>28</sup>”, sin embargo, no aclara qué contextos serían estos.

Neves (2000) en su *Gramática de usos do Português* dedica un amplio capítulo a las relaciones de posesión en este idioma. La autora estudia todas las manifestaciones de posesión en portugués, detallando las analíticas y sintéticas. Sin embargo, al referirse a los dativos posesivos, en el penúltimo ítem, le dedica solamente tres líneas:

Pronomes pessoais oblíquos podem ter o valor de possessivos:

“Vendo-me, segurou-me o braço. (= segurou o meu braço). (Neves, 2000: 488)

La estudiosa examina también todas las ocurrencias de los posesivos en un corpus del proyecto Nurc<sup>29</sup> y, en su exposición sobre el tema, no menciona los dativos posesivos, lo que nos lleva a concluir una vez más que hay poca utilización de tales estructuras en Brasil.

Sobre ese tema, (González,1994), basándose en sus estudios sobre los pronombres en portugués de Brasil y en otras investigaciones como la de Galves (1989), afirma que ese fenómeno puede estar asociado a una tendencia del portugués brasileño a fijar un orden *SVO* en que se utilizarían más las oraciones con tal secuencia. Por eso, asevera la autora, encontramos más frecuentemente en portugués: *A minha cabeça dói* o *A minha cabeça está doendo* que *Me dói a cabeça* o, más raro todavía, *Dói-me a cabeça*.

Ahora bien, establecidos los usos y valores de los posesivos en español y portugués, veámoslo en sus convergencias y divergencias.

## 5. Dativos posesivos en español y en portugués – convergencias y divergencias

Picallo e Rigau (1999), al igual que Neves (2000), presentan un amplio estudio sobre el posesivo y las relaciones de posesión en español. Sin embargo, al contrario de esta, aquellas autoras dedican más atención a la utilización del dativo posesivo en esta lengua. Como nuestro objetivo en este estudio no es analizar todas las posibilidades de expresar la posesión, sino fijarnos en las que se pueden utilizar los dativos posesivos, trataremos de contrastar sintéticamente los aspectos más importantes con respecto a tales estructuras en ambos idiomas.

---

<sup>28</sup>Traducción nuestra.

<sup>29</sup>Tal proyecto tiene por objetivo formar un *corpus* del portugués hablado en las principales ciudades brasileñas.

Pues bien, en portugués, por ejemplo, tenemos la utilización de *Joao moveu a cabeça* y *Joao moveu a cabeça dele*. Así como *Vou lavar as mãos* y *Vou lavar as minhas mãos*.

En español - aunque sea más usual la utilización de un dativo posesivo para la expresión de la posesión inalienable - también tenemos la posibilidad de no poner explícitamente un posesivo, tal como señalan Picallo e Rigau (1999: 1005), cuando se trata de posesión inalienable, por expresar una relación parte-todo: *Juan movió la cabeza*<sup>30</sup>.

Sin embargo, esta frase no sería corriente con el pronombre posesivo: \**Juan movió su cabeza*. Según las autoras (p.1005) construcciones como éstas sin llegar a ser totalmente agramaticales, son raras, aceptables en contextos específicos, produciendo un efecto de sentido enfático o de distanciamiento. Este efecto no se produce en portugués, tal como se puede verificar en el análisis de la oración: *João moveu a cabeça dele*.

En cambio, así como en portugués, se utiliza el pronombre posesivo cuando no implica una relación parte-todo, tal como se constata en: *Juan movió su silla* (Picallo e Rigau, 1999: 1005).

Esto ocurre, según las autoras, porque los nombres que designan partes del cuerpo son nombres de relación, es decir, *cabeza*, expresa relación de pertenencia inalienable, requiere necesariamente un poseedor: *Juan*. Sin embargo, *silla*, no conlleva relación de pertenencia inalienable, esto es, eso no se da a causa de sus propiedades semánticas, al contrario de lo que ocurre con *cabeza*, *manos* etc.

En resumen, tenemos sobre la expresión de posesión inalienable:

En Portugués de Brasil, uso de adjetivos posesivos: *Eu lavo as minhas mãos*.

En español, uso de dativos posesivos: *Me lavo las manos*

En conclusión, el problema, en realidad, no es solamente que al no utilizar el dativo posesivo el alumno no use español corriente, sino que esté comunicando algo diferente de lo que tenía por objetivo, es decir, el efecto de sentido producido en su enunciación será distinto al que pensaba. Dicho de otro modo, al no utilizar el dativo posesivo en una frase como *Me lavo las manos*, estará causando como mínimo un extrañamiento en su interlocutor.

Además, otro factor que corrobora la dificultad encontrada por el profesor en el trabajo con tales dativos en clase es el hecho de que la mayoría de los manuales de español como lengua extranjera no considera adecuadamente estas idiosincrasias, tal como constataremos a continuación con el análisis del tratamiento dado a este dativo en el libro *Ven*.

## 6. El tratamiento de los dativos posesivos en el libro de texto: *Ven*

Esta serie didáctica está compuesta por tres libros: *Ven1*, *Ven 2* y *Ven 3*. Cada uno de ellos está consta del libro del alumno, del manual del profesor, del libro de ejercicios, y un CD de audio. Analizamos solamente el libro del alumno y el del profesor. No se

---

<sup>30</sup> Nótese que *cabeza* es parte inseparable de *Juan*, de modo que no hace falta un adjetivo posesivo para que se entienda el sentido de posesión emitido en la oración.

especifica en la introducción a qué público se destina ni a qué nacionalidad, por lo que podemos deducir que se dirige tanto a adolescentes como a adultos y a estudiantes de las más diversas nacionalidades.

Sobre los pasos seguidos en el análisis realizado, primero buscamos rápidamente todas las manifestaciones del dativo posesivo en los tres libros y, en seguida, alguna explicación del uso de tales dativos.

En el *Ven 1* hay algunas ocurrencias de estos dativos, sin embargo no encontramos ninguna explicación sobre sus usos y valores, ni en la sección referente a la expresión de la posesión. Encontramos, no obstante, una explicación indirecta de su uso con el verbo *doler*, en el momento en que se practicaba la utilización de tal verbo con partes del cuerpo, es decir, después de haber sido incluido en el *input* - en un diálogo - se enseña la estructura nueva al alumno y se propone una práctica:

Para ayudarte:  
Qué te duele?  
(A mí) me duele esta pierna.

Di qué les duele a estas personas:  
Anoche Ana cenó demasiado  
A Ana le duele el estómago. (*Ven 1*: 115)

Como podemos constatar, indirectamente, tenemos una práctica de tal dativo, no obstante, esta ocurre únicamente con el verbo *doler* y se restringe su uso a la tercera persona del discurso. Algunas páginas adelante, encontramos una tabla gramatical de tal verbo, comparado al verbo *gustar*, lo que nos parece una buena estrategia, puesto que se hace uso de otras estructuras ya conocidas por el alumno, ayudándolo, consecuentemente, a desarrollar estrategias para comprender mejor el nuevo contenido. Si antes teníamos ejercicios limitados a la tercera persona, ahora, en la tabla expuesta, se enseñan todos los pronombres y se proponen ejercicios que engloban las otras personas del discurso. Aunque nuestro objetivo no es analizar el libro de ejercicios, verificamos rápidamente la práctica de tal asunto con el fin de investigar si se proponían ejercicios que abarcaran todas las personas del discurso y constatamos que en la actividad propuesta, solamente la primera persona del singular sería utilizada:

Voy al dentista (muelas). Me duelen las muelas...  
No me encuentro bien (la cabeza). (*Ven 1. Libro de ejercicios*: 40)

Como se puede concluir, el libro carece de explicaciones y ejercicios más completos, quedando a cargo del profesor la tarea de complementarlo. En el libro del profesor tampoco existe ninguna referencia a estos dativos, ni cuando los autores tratan de la explicación que se debe dar sobre los posesivos en clase. Según ellos, la principal dificultad de los posesivos está en el género, que corresponde a la cosa poseída y no al poseedor. Sin embargo, no especifican a qué tipo de alumno se refieren, pues la

experiencia nos enseña que la principal dificultad de los brasileños no suele ser solamente esta, sino también la utilización de los dativos posesivos.

Al analizar los volúmenes 2 y 3, no encontramos ninguna referencia a tales dativos. Aunque aparezcan en el *input*, siempre son utilizados con otro propósito, como el de que los alumnos den sugerencias a su interlocutor a partir de un problema presentado: “me duele la cabeza, tengo fiebre” (Ven 2: 42).

Como se puede ver, el enfoque realizado necesita más profundización.

Ahora bien, ¿cómo resolver estos problemas si el profesor utiliza tal libro? El papel del profesor, será también el de investigador, complementando las explicaciones del libro y, algunas veces, corrigiendo posibles tendencias que el libro pueda provocar en la comprensión de algunos temas por los estudiantes, como es el caso de los dativos posesivos. Una de las estrategias que se puede emplear es la utilización de una gramática contrastiva y el enfoque gramatical a partir de la comprensión de los efectos de sentido que el empleo de una u otra forma gramatical puede provocar en el discurso, pues de nada sirve sólo darles a los alumnos varias reglas descontextualizadas.

## 7. A modo de conclusión

Como se ha intentado demostrar, el AC puede ser de gran utilidad al profesor que trabaja con la enseñanza del español a hablantes de portugués y viceversa, principalmente en lo que se refiere a la enseñanza del dativo posesivo. Reiteramos, sin embargo, que no estamos de acuerdo con las creencias iniciales de tal modelo, a saber, lo de considerar que la adquisición/aprendizaje de idiomas se realice únicamente por la formación de hábitos. Por el contrario, todos sabemos que se trata en realidad de una construcción creativa, en que el aprendiz pone en marcha diversas estrategias de aprendizaje – la interferencia sería una de ellas. Se trata, en realidad, de buscar una adaptación de tal modelo a nuestros objetivos y necesidades. La utilización de una gramática contrastiva con sus debidas adecuaciones puede contribuir, por ejemplo, para que el profesor dé clases más comprensibles y para que el alumno se vuelva más consciente de su aprendizaje y sus errores, buscando estrategias para subsanarlos.

A modo de ilustración, constatamos que el uso y valores del dativo posesivo en español y en portugués presentan algunas variaciones. Mientras el dativo posesivo en español es muy utilizado, en portugués apenas se utiliza y cuando aparece es en contextos más formales, en su lugar se suele emplear el pronombre posesivo, sea analítico o sintético, aun tratándose de posesión inalienable.

Otro factor que corrobora la necesidad de buscar nuevos enfoques para la enseñanza de dicho tema es que en la mayoría de los libros utilizados en Brasil apenas se menciona tal asunto. Por todo eso, el uso de una gramática contrastiva y un enfoque de la gramática basado en la comprensión de los diferentes efectos de sentidos producidos por determinada estructura en el discurso pueden tener gran importancia en el trabajo del profesor y ayudar al alumno a comprender y expresarse con más adecuación en la lengua extranjera.



## 8. Bibliografía

BARALO, M., 1999, *La adquisición del español como lengua extranjera*, Madrid, Arco/Libros.

BELLO, A., 1988, *Gramática de la lengua castellana*, Madrid, Arco/Libros.

BENEDETTI, A. M., 1992, *Interferencias morfosintácticas y semánticas del portugués en el aprendizaje del español*, Tesis doctoral, Madrid, Universidad Complutense de Madrid.

BENEDETTI, A. M., 2001, “Interferencias semánticas del portugués en el aprendizaje del español”, *Formación de formadores 2. Interferencias, cruces y errores*, Madrid, SGEL.

CASTRO VIUDEZ, F. et alii, 1990, *Ven 1: Español lengua extranjera*, Madrid, Edelsa.

CASTRO VIUDEZ, F. et alii, 1990, *Ven 1: Español lengua extranjera. Libro de ejercicios*, Madrid, Edelsa.

CASTRO VIUDEZ, F. et alii, 1990, *Ven 2: Español lengua extranjera*, Madrid, Edelsa.

CASTRO VIUDEZ, F. et alii, 1990, *Ven 3: Español lengua extranjera*, Madrid, Edelsa.

CEGALLA, D. P., 1985, *Novíssima gramática da língua portuguesa*, São Paulo, Companhia Editora Nacional.

CHOMSKY, N., 1972, *Lingüística Cartesiana*, Madrid, Gredos.

CUNHA, C. & CINTRA, L., 1985, *Nova gramática do português contemporâneo*, São Paulo, Editora Nova Fronteira.

DURÃO, A. B. A. B., 2001, “Erros gramaticais frequentes na produção escrita de lusofalantes aprendizes de español”, *Anais do V Encontro de Professores de Línguas e Literaturas Estrangeiras – I Internacional*, Assis, Editora da UNESP, pp. 152-156.

FANJUL, A. P., 1999, “El espacio de la persona en la versión portugués-español: un problema de identidad discursiva”, *Estudos Acadêmicos UNIBERO*, São Paulo, V.10, pp.135-154.

FERNÁNDEZ, S., 1997, *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*, Madrid, Edelsa.

GALVES, C., 1989, “A sintaxe do Português Brasileiro”, *Ensaio de Lingüística*, Belo Horizonte.

GONZALEZ, N. T. M., 1994, *Cadê o pronome? O gato comeu. Os pronomes pessoais na aquisição/aprendizagem do espanhol por brasileiros adultos*, Tesis de doctorado, DL/FFLCH-USP.

GONZÁLEZ, N. T. M & KULIKOWSKI, M. Z. M., 1999, “Español para brasileños. Sobre por dónde determinar la justa medida de una cercanía”, *Anuario brasileño de estudios hispánicos*, São Paulo, ABEH, pp. 11-19.

GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ, S., 1999, “Los dativos”, BOSQUE, M. I. y DEMONTE, B. V. (org.) *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*, Madrid, Espasa Calpe, pp. 1855-1929.

JOVANIC, V. A., 1986, “Ensino de línguas e o Papel da Gramática”, *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, I, v.12, pp. 145-156.

LADO, R., 1957, *Lingüística Contrastiva. Lenguas y culturas*, Madrid, Ediciones Alcalá.

LICERAS, J., 1992, *La adquisición de las lenguas extranjeras*, Madrid, Visor.

LORENZO, E., 1980, “Sobre el talante y el semblante de la lengua española”, *El español y otras lenguas*, Madrid, SGEL, pp. 9-26.

- MUKATTASH, L., 1986, "Persistente of Fossilization", *IRAL*, 21, pp. 187-203.
- NEVES, M. H. M., 1993, "Possessivos", CASTILHO, A. T. (org.), *Gramática do português falado. Volume III: As abordagens*, Campinas, Editora da Unicamp, 149-209.
- NEVES, M. H. M., 2000, "O Pronome Posesivo", *Gramática de usos do português*, São Paulo, Editora da UNESP, pp.471-489.
- PICALLO, M. C. e RIGAU, G., 1999, "El posesivo y las relaciones posesivas", BOSQUE, M. I. y DEMONTE, B. V. (org.), *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*, Madrid, Espasa Calpe, pp. 973-1023.
- PORTO DAPENA, J., 1997, *Complementos argumentales del verbo: directo, indirecto, suplemento y agente*, Madrid, Arco/libros.
- RICHARDS, J. C., 1971, "Error Análisis and Language Strategies", *Language Sciencies*, 17, pp. 12-22.
- SANTOS GARGALLO, I., 1993, *Análisis Contrastivo, Análisis de errores e Interlengua en el marco de la Lingüística Contrastiva*, Madrid, Síntesis.
- SAVIOLI, F. P., 1987, *Gramática em 44 lições*, São Paulo, Ed. Ática.
- SKINNER, B. F., 1978, *O comportamento verbal sob o controle de estímulos verbais. O comportamento verbal*, São Paulo, Cultrix.
- TRAN-THI-CHAU, 1975, "Error análisis, Contrastive Análisis ans Students Perception: A Study of Difficulty in Second Language Learning", *IRAL*, 13, pp. 119-143.
- VÁZQUEZ, G., 1998, *¿Errores? ¡Sin falta!*, Madrid, Edelsa.
- VEZ JEREMÍAS, J. M., 1984, *Claves para la Lingüística Aplicada*, Málaga, Ágora.
- WARDHAUGH, R., 1970, "La hipótesis del análisis contrastivo", *La adquisición de las lenguas extranjeras*, Madrid, Visor, pp.41-49.



# **LOS MATERIALES AUTÉNTICOS EN LAS CLASES DE GRAMÁTICA**

Silvany Chong Reis Don Fai

## **El enfoque comunicativo y el material auténtico**

Siguiendo la propuesta de diversificar las clases, encontramos en el material auténtico un excelente recurso y muchas posibilidades de aplicarlo en el aula. Si lo consideramos como una posibilidad de innovación y variedad para las clases, cabe al profesor identificar el momento más propicio para presentarlo a los alumnos. Decisiones como la frecuencia, el momento, el nivel, la adaptación del material, el orden de presentación, los recursos de apoyo, son decisiones que deben ser tomadas por el profesor de manera consciente y adecuada al perfil de cada alumno o grupo. Lo que debe guiar las propuestas de actividad y su aplicabilidad es la necesidad de los aprendices y el desarrollo de las clases.

El primer paso para que hagamos un trabajo con materiales auténticos es seleccionarlos y luego elaborar adaptaciones de acuerdo con los objetivos que se quiere alcanzar en cada grupo. Por eso, a partir de la posibilidad de adaptación, un mismo material puede servirnos para distintas actividades, en distintos momentos e incluso con distintos objetivos. Al seleccionar un texto, por ejemplo, tengo que tener claros los objetivos que quiero alcanzar, preocupándome en cumplir tal propósito, mucho más que preocupándome con explotar el texto en su totalidad. Muchas veces nos preocupamos en “agotar” todo el material y dejamos nuestro objetivo principal, lo que puede resultar contraproducente en aquel momento.

Creemos también que los materiales auténticos pueden ayudar en la motivación del alumno, pues explicitan aplicaciones prácticas y el uso de la lengua en situaciones cotidianas, además de que la diversidad de su selección puede llevar al alumno de LE a adquirir competencia para obtener información, divertirse, comunicarse, comparar y comprender particularidades de las lenguas materna y extranjera, lo que lo conduce hacia una mayor autonomía.

Sabemos que la cultura y las características socio-pragmáticas se revelan en los usos de las lenguas, lo que refuerza la importancia de la utilización de materiales auténticos, pues a través de esos nos acercamos más a la realidad de los nativos y a los matices de usos de la lengua, cuyo dominio es fundamental para que haya una comunicación o uso efectivo y adecuado de la lengua meta.

## **La enseñanza comunicativa: un enfoque didáctico**

El enfoque comunicativo surge en los años sesenta en Europa, en el seno de las metodologías nocio-funcionales, pero trae algo de novedoso, una síntesis de aportaciones de la sociolingüística y de la pragmática, entendiendo que la lengua es un instrumento para hacer cosas y que su aprendizaje debe basarse en el uso.

La comunicación es el acto de transmitir o comunicar algo; es entender lo que el otro está diciendo y al mismo tiempo ser entendido por otro(s), o sea, comunicación es todo lo que comunique: un cartel, un gesto, una mirada, una expresión, el silencio, los medios de telecomunicación, un tebeo, un ticket, un billete aéreo, etc. De ser así, una enseñanza comunicativa es, primeramente, aquella que encauza su atención hacia el alumno, pues lo entiende como sujeto y agente del proceso de formación, a través de la lengua extranjera.

La interacción entre el profesor y el alumno basada en el diálogo y en el intercambio de experiencias da a este enfoque un carácter más dinámico y establece un compromiso de colaboración entre los participantes del proceso.

El currículo de un curso comunicativo se adapta a las necesidades comunicativas del alumno, con la elección de actos de habla, las funciones o tipos de textos que tendrá que comprender y/o producir.

## **El material auténtico como base para una unidad didáctica**

Al hacerse referencia a una Unidad Didáctica que parte del análisis de un material auténtico<sup>31</sup>, nos referimos a un conjunto de temas y contenidos que pueden ser abordados conjunta o separadamente a partir del texto publicitario elegido para este trabajo. La propuesta está pensada para clases de ELE, por eso el análisis del texto seleccionado (anexo), enfocará no sólo aspectos gramaticales, sino también culturales, contextuales y semánticos relacionados con la realidad de la lengua estudiada.

No hay aquí propósito de analizar la propaganda según su mérito publicitario dentro de la campaña que divulgaba, sino de tomarla como un punto de partida para estudiar aspectos considerados relevantes en el aula de ELE, pues es una forma de observar materiales aplicados a un contexto que forma parte de la realidad de los nativos de la lengua que se quiere aprender.

Como detecta Marta Baralo, “normalmente, el aprendizaje de una LE ocurre dentro de un contexto institucional, artificial, donde no se percibe una necesidad comunicativa auténtica, como en la lengua materna” (1999:28) y tal vez, en la tentativa de suplir esa “deficiencia”, el material auténtico represente un apoyo muy significativo para el profesor de lengua extranjera, ya que se trata de un ejemplo de uso corriente de esa lengua por sus nativos, lo que implica no sólo en la transmisión de informaciones, sino en la manera como se da esa transmisión, esa comunicación, la cual va más allá de las palabras impresas y llega hasta la cuestión de los valores, sentidos y características culturales del grupo al cual pertenece.

---

<sup>31</sup>Entendemos como material auténtico un material en la lengua extranjera cuyo propósito de su producción no es el didáctico.

## Posibilidades de trabajo a partir del material seleccionado.

Al referirnos a las posibilidades de trabajo a partir del análisis de la propaganda elegida, queremos aclarar que el contenido presente en la misma es una pequeña muestra de uso de cada uno de los temas que serán trabajados, funcionando como un “pretexto” para introducir contenidos en un aula de ELE. No necesariamente habrá una relación directa entre los temas extraídos, ni tampoco determinaremos ningún tipo de orden a ser seguido. Apenas extraeremos ideas que puedan ser útiles para determinadas clases. Siguiendo la idea de estudiar varios aspectos (el cultural, el contextual, el semántico y el gramatical) a partir de un mismo tema, estableceremos algunas divisiones: El desayuno, imperativo y frases interrogativas y exclamativas.

El material publicitario seleccionado para este trabajo es una propaganda de lanzamiento del desayuno del McDonald’s en Argentina, el cual era distribuido como papel de bandeja en los restaurantes. El material fue recogido en una de las tiendas de Buenos Aires, fecha de julio de 1996.

### Primer Contacto

El material que presentaremos a los alumnos se basa en un texto escrito e imágenes, y será nuestro soporte para presentar las nuevas estructuras (el imperativo, las interrogativas y exclamativas), al mismo tiempo que servirá de ejemplo de un momento en que la gramática se convierte en un instrumento necesario.

Al observar la propaganda, la primera cosa que nos llama la atención, antes de iniciar una lectura más detallada de la misma, es la imagen. En esta aparece la mezcla de dos elementos: un amanecer en un campo abierto todo iluminado por el sol y una mesa preparada con un desayuno del McDonald’s. Las dos imágenes están igualmente iluminadas por los rayos del sol y prácticamente se funden, pues no están bien definidos los límites en que una acaba y tiene inicio la otra.

El desayuno está compuesto por tres *medias lunas*, dos bocadillos, un vaso de jugo, un vaso de café y un vaso de té, una cafetera, un diario y dos cestas, una con huevos y otra, más al fondo, parece contener algún tipo de pan.

Las letras mayores centralizadas anuncian McCombos Desayunos y luego abajo de la imagen: “Tan buenos que no va a saber si está despierto o si sigue soñando”. A partir de la lectura de esa frase ya está establecida la relación entre una de las ideas que contiene (no se sabe si uno está despierto o soñando) y la imagen (no se sabe si la comida sería parte del sueño). Se está trabajando, entonces, con los conceptos de sueño/realidad, dormir/despertar, bueno/malo. La idea es más o menos esta: alguien que acaba de despertarse de un buen y agradable sueño y que se encuentra con un buen y agradable desayuno, por las características positivas que ambos poseen, pueden llegar a imaginar que el segundo (el desayuno) sea una extensión del primero (el sueño).

Ahora bien, después que identificamos el producto a que se refiere la propaganda, pasamos a una lectura más minuciosa de los demás datos, los cuales están dispuestos en los márgenes de la hoja, en letras menores. A la derecha, tenemos el precio, al pie de la página tenemos tres opciones de combinación ofrecidas, el logotipo y el *slogan* del restaurante. A la izquierda, tenemos un pequeño texto bastante persuasivo que, de cierta

forma, sintetiza todo el contenido de la propaganda, el cual sigue.

“Hmmm..... Qué bueno es empezar el día con un gran desayuno, ¿no? ¿Qué le parece comer un delicioso Mc tostado o un sensacional egg McMuffin, tomando un rico café, té o jugo, a sólo \$2,10 cada uno? Además, tiene una segunda taza de café gratis y los diarios del día a su disposición. Pruebe los nuevos McCombos Desayuno. Son un sueño.”

Es esta la parte del texto publicitario que, como profesores de ELE, nos va a interesar más y en ella nos detendremos por más tiempo.

## El Desayuno

- Desayuno: unas de las comidas del día

En cada cultura existe una forma propia para que la gente tome el desayuno, sin embargo nos detendremos más en los hábitos porteños, ya que la propaganda que estamos analizando proviene de ahí. El “desayuno” es la primera comida del día, la que se toma por la mañana y, en general, en casa antes de que tengan inicio las demás actividades diarias, tales como el trabajo y los estudios. Esa primera comida es bastante rápida y simple, variando entre 10 y 30 minutos. Está compuesta la mayoría de las veces de café, leche y las llamadas *facturas*, diversos tipos de panes, entre los cuales las *medias lunas* son las más tradicionales.

El hábito de tomar el desayuno en *cafeterías*, leyendo el periódico del día, todavía existe en el centro de Buenos Aires pero, como una tendencia que afecta a la mayoría de los países actualmente, se hace más frecuente también el hábito de tomar un desayuno más rápido fuera de casa, cerca del trabajo. Y es para este grupo, que opta por tomar su primera comida en la calle, sea por la practicidad o por la rapidez, pero que no dispensa “*echar un vistazo*” sobre los periódicos del día, que la red de restaurantes McDonald’s resolvió lanzar opciones de MacCombos Desayuno. Un elemento lingüístico observable que molda el perfil del público a quien se dirige tal propaganda sería la opción por la forma de tratamiento *usted*, lo que descarta la informalidad del uso del *tú* o del *vos*. Podemos ya inferir que el probable interesado en el producto anunciado sería un adulto, que aprecia un buen desayuno y la lectura del diario; lo que no indica necesariamente que sea una persona mayor, pero tal vez empleados de oficinas, empresas, personas que prefieran las facilidades y comodidades de comer fuera de casa. Se habla incluso de “desayuno de trabajo”, como una nueva tendencia del ritmo de vida actual<sup>32</sup>.

A pesar de su origen norteamericano, se percibe que el restaurante se preocupó en colocar en las opciones de menú, los hábitos alimentarios locales (*café* y *medias lunas*). Ya los bocadillos representan más la tradicional característica de la cadena de *fast-food*, más popular por los bocadillos y hamburguesas con papas fritas. Queda claro que la mayoría de las personas sigue desayunando en casa, sin embargo la opción que proponen viene a demostrar que existe una nueva tendencia en el ritmo de vida local. No sólo el hecho de transferir un hábito doméstico para un establecimiento público, sino por la propia influencia de otras culturas, en las cuales el estilo *fast-food* es el más utilizado.

<sup>32</sup>En su *Diccionario del Español Actual* (1999), Manuel Seco incluye en la voz *desayuno*: “Hasta empieza a haber en el ajetreo de la actual vida laboral el desayuno de trabajo.”

Por la cantidad de tiendas de ese tipo que surgen cada vez más en la región, se percibe que existe una tendencia al establecimiento efectivo de las mismas, según la aceptación que están encontrando principalmente entre los jóvenes y adultos.

Como sabemos, los cambios se dan poco a poco y la propaganda parece preocuparse por rescatar la tradición de la *mesa preparada* y de la lectura de los diarios.

Todo el sondeo que acabamos de comentar, contribuye a la definición del contexto publicitario, pues es sabido que los idealizadores de propagandas publicitarias necesitan tomar un extremo cuidado en el momento de establecer la imagen de sus interlocutores. El producto que pretenden vender depende de la construcción de que dicha imagen sea acertada, una vez que no funciona divulgar una mercadería a un público que no estaría en absoluto interesado en la misma.

Las observaciones contextuales siempre serán bastante útiles en el momento de hacer el análisis general de una propaganda, inclusive de su aspecto lingüístico, pues por tratarse de un texto publicitario, se vuelve fundamental el establecimiento de una buena imagen del interlocutor de tal texto, dato que contribuye en el momento de la argumentación. Las oportunidades de persuadir al interlocutor aumentan cuando se sabe realmente con quien estamos hablando, pues así podemos seleccionar los argumentos que mejor podrán funcionar con ellos.

*Pre-actividad:* (nivel intermedio)

Como propuesta para los alumnos, podríamos presentarles menús, volantes o textos en que se hablara de los hábitos alimentarios de algún grupo hispanohablante. Tal presentación podría servirles como punto de partida para reflexionar sobre los hábitos practicados en otros países y en el suyo. Fomentar una discusión, después de la lectura de los materiales elegidos, sería una actividad de precalentamiento. Los alumnos podrían reunirse en pequeños grupos o parejas para hacer un listado de observaciones o datos que les parecieran relevantes o curiosos relacionados con el tema.

*Actividad:* (nivel básico / intermedio)

Como actividad, pediríamos a los alumnos que elaborasen un menú de desayuno, almuerzo o cena en que se trabajaría la negociación en el grupo, además de los criterios de clasificación de los alimentos.

- ¿Qué son los MacCombos Desayuno?

Como hemos dicho anteriormente, esta sería una buena oportunidad para trabajar el léxico, es decir, el vocabulario referente a la alimentación, no sólo del desayuno sino de la alimentación en general. Además de ser una oportunidad para hacer contraste entre culturas, por ejemplo: ¿dónde colocaríamos nuestro tradicional “pão francês” de todas las mañanas? ¿Qué que son las facturas argentinas? ¿Por qué en Brasil no es significativo el desayuno de esta red de Fast Food?

*Actividad:* (nivel intermedio)

A partir de la reflexión sobre los aspectos citados, podríamos pedirles a los alumnos que manifestasen las diferencias encontradas entre lo leído y lo que vivencian. La



exposición de lo observado podría ser hecha a través de una conversación entre todos o la transcripción de un diálogo en que los personajes discutieran el tema.

- Taza (“xícara”) *versus* vaso (“copo”)

Para los más detallistas, y atentos a las peculiaridades de los *falsos amigos*, hay un hecho interesante para ser analizado: ¿por qué ellos se refieren a “una taza de café gratis”, cuando en realidad el café aparece servido en vasos? Un lector menos avisado podría, por la asociación mensaje/imagem, concluir que taza fuera un vaso, cuando se establecería un equívoco de orden léxico.

Tal vez ese fuese también un momento para trabajar los falsos amigos, sin embargo sabemos que la presentación de listas con tales palabras no sería el punto más *problemático* de la cuestión. La elección de la palabra *taza* en lugar de *vaso*, tal vez esté más enraizada a aquella asociación, casi directa, de que el café se toma en taza, principalmente si lo hacemos en casa. La “realidad del vaso” (y en este caso del vaso de corcho sintético), digamos así, es una realidad de la vida moderna, en que cada vez más utilizamos objetos desechables, los autoservicios, las máquinas que funcionan con fichas y monedas, etc.

*Actividad:* (nivel básico / intermedio)

Que los alumnos describan su desayuno, además de tocar el tema de los utensilios y los hábitos del desayuno, sirve para contrastar valores y usos a partir de comparaciones. ¿Les agrada la idea del desayuno de la publicidad? ¿Lo que reproduce la propaganda es semejante a lo que se vive en casa?

## Imperativo

- ¿Quién y cuándo se usa el imperativo?: usos y valores

El imperativo, aunque lo tengamos también en portugués, parece ser un tema para ser más trabajado por los profesores de ELE, no sólo por las cuestiones de las irregularidades sino también por sus usos y valores. Es bastante común oír de nuestros alumnos la idea de que en español se usa mucho el imperativo, mucho más de lo que habitualmente usaríamos en el portugués de Brasil. Tal hecho muchas veces contribuye para la construcción de un imaginario que toca el ámbito del autoritarismo, de la grosería y de la antipatía.

¿Serían realmente “mandones” los hispanohablantes? Tal vez la cuestión camine en otra dirección, en la dirección de las opciones de uso, de los valores que se atribuyen a este modo verbal, como este es interpretado por los interlocutores de un mensaje..

Observemos dos de las definiciones acerca del imperativo, la primera de una gramática de la lengua portuguesa y la segunda del español:

“Embora a palavra imperativo esteja ligada, pela origem, ao latim *imperare* ‘comandar’, não é para ordem ou comando que, na maioria dos casos, nos servimos desse modo. Há, como veremos, outros meios mais eficazes para expressarmos tal noção. Quando empregamos o imperativo, em geral, temos o intuito de exortar o nosso interlocutor a cumprir a ação indicada pelo verbo. É, pois, mais o modo da exortação, do

conselho, do convite, do que propriamente do comando, da ordem”. (C. Cunha e L. Cintra, 1985:465)

“Lo primero que hay que señalar al hablar del imperativo es que, contrariamente a la creencia generalizada, se trata de un sistema que no se emplea tan solo para dar órdenes, y que incluso ésta es la intención comunicativa con la que menos se emplea: entre las numerosas maneras que hay de órdenes, el imperativo es, quizá, la que exige más requisitos contextuales para poder ser utilizada.” (F. Matte Bon, 1998:I:92)

Como vemos, no es a partir de definiciones gramaticales que iremos sustentar nuestro imaginario de que los hispanohablantes usan de manera exclusivamente autoritaria las formas del imperativo, pues son coincidentes en las dos lenguas los datos que indican otros medios para este fin y otras finalidades para el modo imperativo.

A partir de las dos definiciones aquí citadas podemos *justificar* el uso abundante del imperativo en textos publicitarios, pues queda clara la intención estimuladora de su uso, o sea, antes se hace el uso de un imperativo que *sugiere* o que *aconseja* y no de un imperativo que ordena.

*Actividad:* (nivel intermedio)

Los alumnos pueden discutir entre sí o con el profesor los valores y los usos que se pueden atribuir al imperativo. La idea es que el profesor no diga las respuestas, sino que a partir de ejemplos o contextos induzca a los alumnos a sus conclusiones como: para dar órdenes, para dar consejos e instrucciones, con la intención de ser amable<sup>33</sup>.

- imperativo según la norma.

Desde el punto de vista formal, el imperativo sólo posee formas propias en las segundas personas y para las demás personas utiliza las formas del presente de subjuntivo. El modo imperativo expresa órdenes, mandatos, ruegos y deseos.

*Actividad:* (nivel intermedio)

Podemos pedir a los alumnos que identifiquen y retiren del texto el verbo en imperativo, justificando su uso. La cuestión del registro (forma/informal) también puede ser estudiada o practicada a partir de ejercicios más cerrados o estructurales, en que el alumno averigüe los usos de imperativo de los verbos según el uso de tú/vos/usted o vosotros/ustedes.

- Uso del imperativo en la propaganda

En esta propaganda específicamente, el uso del imperativo ocupa el lugar de un cierre, pues son presentadas todas las ventajas del producto (*es delicioso, rico, barato*, etc.) y por fin sugieren: “*Pruebe los nuevos McCombos Desayuno. Son un sueño.*”

Según Corrales Crespo (1996), “la persuasión es un efecto que el emisor intenta conseguir presentando una serie de argumentos, pero del que no puede tener un control absoluto y, por consiguiente, no es una consecuencia inevitable que se produzca al leer un texto persuasivo”.

---

<sup>33</sup>Esta clasificación es sugerida en Matte Bon (2000:92-94)

Es cierto que todas las informaciones contenidas en la publicidad son regidas por el propósito persuasivo, luego el uso del imperativo que sugiere que el lector pruebe los MacCombos, no podría ser interpretado como una orden en este contexto. Todo el texto intenta conducir las opiniones de sus lectores a partir de adjetivaciones y de la posibilidad de compartir opiniones y gustos. Todo tiende a ocurrir de manera bastante coloquial, se constituye casi una “conversación” en que se establece una proximidad entre los interlocutores en que las respuestas o reacciones del supuesto cliente (oponente) no sea otra, sino aquella esperada por la persona que produjo el texto.

Como el carácter dialogal del texto no constituye la única característica de un texto persuasivo, es necesario el uso de otros recursos, entre ellos el uso del imperativo, de las exclamaciones e interrogativas, las cuales comentaremos más adelante.

- usos y valores

Un primer aspecto que debe ser observado es el uso obligatorio de los signos de interrogación, sin olvidar que para un alumno ya iniciado en el estudio de la lengua eso no sería una novedad, pero con seguridad llamaría la atención de un alumno iniciante.

Cabe también señalar el uso de los pronombres interrogativos y exclamativos, los cuales siempre llevan acento ortográfico, aunque al usarlos como relativos no lleven tilde. Recordando también que los pronombres interrogativos ocupan generalmente el primer lugar de la oración y solamente pueden ir precedidos de una preposición o locución equivalente. Tomamos aquí el pronombre *que* como modelo, una vez que está presente en el texto estudiado. Ya los demás pronombres (tales como: cuál, quién, cuánto, cuándo) deben ser presentados por el profesor, como un complemento del tema abordado.

<i>Exclamativa:</i>	“ <i>Qué</i> bueno es empezar el día con un gran desayuno. ¿no?”
<i>Interrogativa:</i>	“¿ <i>Qué</i> le parece comer un delicioso Mac tostado (...)?”
<i>Relativo:</i>	“Tan buenos <i>que</i> no va a saber si está despierto o si sigue soñando”

Entre los varios efectos que el uso de frases interrogativas y exclamativas puedan surtir en un texto, destacamos el efecto de diálogo, de registro coloquial en que se establece una relación de proximidad entre los interlocutores. Sobre todo en las frases interrogativas en cuestión, se revela claramente que al hacernos tales preguntas lo que se espera del lector es una interacción, una confirmación, una postura de conformidad con la idea sugerida. En otras palabras, la pregunta es hecha ya teniéndose conciencia de la respuesta, pues la forma como formulan las preguntas conducen a una determinada respuesta. Está claro que este direccionamiento de la opinión del lector no resulta solamente de la forma interrogativa de las frases, sino también de la adjetivación empleada, pero todos los elementos combinados nos llevan al efecto esperado: el convencimiento de nuestro interlocutor (en este caso, el cliente).

Vale resaltar que el aspecto coloquial de los textos publicitarios crea una proximidad entre los interlocutores, una cierta *complicidad* que los aproxima también a un consenso en relación al producto anunciado.

*Post-actividad:* (nivel intermedio / avanzado)

Los alumnos elegirían un producto para divulgarlo a partir de una publicidad, sea escrita o representada con una dramatización. El objetivo sería utilizar algunos de los recursos identificados durante el análisis de la propaganda propuesta en este trabajo.

## Consideraciones Finales

Al estudiar una lengua extranjera, sea cual sea, pasamos por momentos de extrañamiento, de cuestionamientos, adaptaciones, que en realidad forman parte de todo un proceso de adquisición de dicha lengua. Eventuales “incómodos” en el contacto con una nueva lengua son comunes, pero no podemos atribuirlos exclusivamente al sistema lingüístico en sí, sino en gran parte a su relación con cuestiones de identidad lingüístico-cultural. La conexión entre conocimiento intelectual, práctica comunicativa y cultural son fundamentales para un buen desarrollo del aprendiz de lengua extranjera.

Cuanto más nos acercamos a la realidad de los nativos, más cerca estaremos de entender cómo ellos usan su lengua y tal vez estemos también acercándonos a mejores oportunidades de entenderla y asimilarla. Los materiales auténticos pueden contribuir mucho para esta finalidad, la de captar un uso más auténtico de la lengua estudiada, más fiel a la realidad del nativo. Tal vez por, muchas veces, presentar un uso más “espontáneo” y contextualizado de la lengua que aquellos encontrados en los manuales de ELE. Llegar lo más próximo posible al desempeño de un nativo no indica sustituir la identidad del nativo de una lengua en la identidad del nativo de la otra (de la lengua que se esté aprendiendo), sino es una manera de comprender las diferencias que puedan existir entre su lengua materna y la lengua extranjera.

Al utilizar un material auténtico se establece que la adopción de un enfoque didáctico dependerá de distintas variables, y del énfasis puesto en cada momento en que lo vamos a utilizar. Para orientar este trabajo, en que diseñamos algunas actividades de lengua, consideramos algunos criterios de evaluación de una lección de lengua propuestos por Numan (1989):

- ✓ Derivar el material de entrada de fuentes auténticas;
- ✓ Proponer al alumno actividades de resolución de problemas donde se negocie el significado;
- ✓ Incorporar tareas con las necesidades comunicativas del mundo real del alumno;
- ✓ Permitir al alumno ensayar en clase tareas del **mundo real**;
- ✓ Enfrentar al alumno a la lengua entendida como sistema;
- ✓ Integrar las cuatro macrodestrezas;
- ✓ Proporcionar una práctica controlada de las microdestrezas capacitadoras;
- ✓ Introducir al alumno en el uso de la lengua;
- ✓ Incentivar al alumno para que desarrolle estrategias para aprender a aprender;
- ✓ Posibilitar que el alumno y el profesor desempeñen diferentes papeles.

Como es posible observar, la comunicación se da por medio de la intervención de diferentes factores, que M. Canale y M. Sawain (1980) colocan como Competencia

gramatical, competencia sociolingüística, competencia discursiva y competencia estratégica, a las cuales Van Ek (1986) añadiría la competencia sociocultural. Según Francisco Matte Bon (2000:IX), en su introducción:“hablar un idioma es transportar y negociar significados a partir de frases. (...) Un idioma es un sistema de actuación social: hablar un idioma es, pues, actuar con él”. Con esta cita queremos aludir a uno de nuestros objetivos al presentar esta propuesta de actividad pues, a partir de la exposición de ideas y del desarrollo de los ejercicios propuestos, preparamos a los alumnos, no para repetir frases, sino para crearlas, con suficiente autonomía para buscar datos e informaciones de acuerdo con sus necesidades comunicativas. Intentamos también aproximar las actividades a los ejercicios de práctica significativa<sup>34</sup>, en que el uso de la forma y del significado se completan, al mismo tiempo que induzcan al alumno a crear una conciencia lingüística, elaborar hipótesis y reglas propias. El contraste y las analogías con la lengua materna u otras lenguas ya conocidas, pueden influenciar mucho en este tipo de aprendizaje y, aunque muchas veces ocurran más errores que en prácticas mecánicas, acercan más a los alumnos a una “apropiación” de la lengua extranjera.

## Anexo

McCombos  
Desayuno

Por sólo \$210 CADA UNO

Tan buenos que no va a saber si está despierto o si sigue soñando.

1 Egg McMuffin® con café, té o jugo. 2 McTostado® con café, té o jugo. 3 3 Medialunas con café, té o jugo. Esto es Valor. Esto es McDonald's.

<sup>34</sup>Ejercicios en los cuales se seleccionan determinados fenómenos gramaticales para que el alumno trabaje sobre ellos, en un contexto en que haya un uso práctico de la lengua y la posibilidad de intercambio de opiniones o puntos de vista.

## Bibliografía

- ABURRE, M.L. y PONTARA, M.N. (1999), *Português*. São Paulo, Moderna.
- BARALO, Marta. (1999), *La Adquisición del Español como Lengua Extranjera* (Cuadernos de Didáctica del Español/LE). Madrid, Arco Libros.
- BRIZ, Antonio. (1996) *El español coloquial: situación y uso* (Cuadernos de Lengua Española), Madrid, Arco Libros.
- CANALE, M. y M. SWAIN. (1980), “Theoretical bases o communicative approaches to second language teaching and testing”, *Applied Linguistics*, 1.
- CELADA, M. T. (1999), “Um equívoco histórico”. In: INDURSKY, F y LEANDRO FERREIRA, M.C.(Orgs.) *Os Múltiplos Territórios da Análise do discurso*. Porto Alegre, Sagra Luzzato, pp.301-320.
- CORRALES CRESPO, Pedro R. (1996), “El Lugar común en la construcción e interpretación del texto publicitario”. In: *Boletín de Alumnos de Doctorado* 2, pp. 38-47.
- CUNHA, C. y CINTRA, L. (1985), *Nova gramática do Português Contemporâneo*. 2ª. Ed., Rio de Janeiro, Nova Fronteira,
- GARCIA, O. M. (1992), *Comunicação em prosa moderna*. 15ª. ed., Rio de Janeiro, FGV.
- GIOVANNINI, A. et alii. (1996), *Profesor en acción I*, Madrid, Edelsa.
- GONZÁLEZ HERMOSO, A. et alii. (1995), *Gramática de Español Lengua Extranjera*, 2.ed., Madrid, Edelsa.
- LÓPEZ ORNAT, S. (1994), *La adquisición de la lengua española*. Madrid, Siglo Veintiuno.
- MATTE BON, F. (2000) *.Gramática Comunicativa del Español*, Tomo I y II. Madrid, Edelsa.
- NUMAN, D. (1989), *Designing Tasks for the Communicative Classroom*, Cambridge: C.U.P.
- RODRIGUES, F. dos S. C. (1997), “Imperativo e imaginario: un problema de interacción multicultural”, In: *Actas del V Seminario de Dificultades de la enseñanza del español a lusohablantes*, São Paulo.
- SECO, Manuel. (1999), *Diccionario del español Actual*. Madrid, Aguilar.
- VAN EK, P. (1996), *Objectives for Foreign Language Learning*, Estrasburgo, Council of Europe.



# CONFERENCIA





# GRAMÁTICA Y ATENCIÓN A LA FORMA: SENTIDO Y SENSIBILIDAD

Concha Moreno García

## 1. Introducción

Podríamos empezar esta introducción proponiendo a los participantes un debate con estas preguntas, cuyas respuestas deberían razonarse:

- ¿La gramática ayudará a los estudiantes de español a mejorar su actuación?
- ¿Vamos a enseñar en nuestras clases la gramática de forma explícita?
- ¿Qué modelo(s) de actuación pedagógica vamos a seguir?

Si repasamos las teorías que nos hablan de la gramática, recordaremos que en un principio ella era la reina de la enseñanza. Tener conocimiento sobre el funcionamiento del sistema lingüístico facilitaría un día la producción oral y escrita en la LE tras la práctica y la inmersión. La reacción a esta preeminencia la relegó; la gramática no era necesaria y “desapareció” de las aulas y de muchos manuales, al menos de forma explícita. Se dio importancia a la producción oral puesto que se concebía la lengua como instrumento de comunicación. El repaso de los manuales que se publican y de los seminarios que se imparten por el mundo demuestran la preocupación por qué hacer con la gramática.

### 1.1. Del interés por la gramática

Y es que ha vuelto a ponerse de moda. Se la reclama y estas pueden ser algunas de las razones:

- Se ha constatado que la reflexión sobre el sistema y su uso ayudan a interiorizar las reglas y, como sostienen algunos modelos pedagógicos,<sup>35</sup> aprender es transferir información al almacenamiento a largo plazo; o también, la información almacenada en el Conocimiento Lingüístico Explícito (CLE) pasa al Conocimiento Lingüístico Implícito (CLI) por medio de la práctica.
- Hay estilos de aprendizaje –culturales o personales- que necesitan de una

---

<sup>35</sup>En la comunicación publicada en las Actas del XV Congreso Internacional de ASELE, se desarrolla ampliamente esta idea.

estructuración sistemática del conocimiento y no se les puede negar.

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

No es mentira que en español el pronombre sujeto se usa menos que en otras lenguas, pero también es cierto que hay casos en los que su presencia es obligatoria. Observemos estos ejemplos. En ellos percibiremos estos fenómenos:

- La confusión de la 1ª persona de singular con la tercera.
- La ausencia de contraste entre diferentes sujetos.
- La falta de énfasis en lo que se dice.

Así, leemos:

- a) > ¿Alguien puede llevarle esto a Antonio?  
< Puedo, paso por delante de su casa
- b) > He decidido dejar de estudiar y buscarme un trabajo  
< Sabrás lo que haces
- c) > Nosotros vamos juntos a la conferencia, ¿qué hacéis Pedro y tú?  
< Debería ir, pero no tengo muchas ganas
- d) > ¿Me has llamado incompetente?  
< No hombre, no. Sólo he dicho que tienes que poner más atención.
- e) > ¿Quiénes de vosotros están de acuerdo con esta propuesta?  
< No
- f) > ¿Cómo vamos a conseguir terminar todo esto a tiempo?  
< **Ocúpate** de lo tuyo que **me ocuparé** de lo mío<sup>36</sup>.

Tras reflexionar sobre estas construcciones u otras parecidas producidas por nuestros alumnos, nos replanteamos la primera afirmación sobre el uso del sujeto<sup>2</sup>. Nuestra regla ahora podría ser esta: El sujeto en español es necesario

- Para saber qué persona realiza la acción del verbo y evitar así la confusión, la ambigüedad:

< **Yo debería ir**, pero no tengo muchas ganas (c)

- Para destacar el sujeto entre otros posibles:

< **Yo puedo**, paso por delante de su casa (a)

- Para dar énfasis a lo dicho o responsabilizar al sujeto:

< **Tú sabrás** lo que haces / No hombre, no. Yo sólo he dicho que tienes que poner más atención (b) y (d)

- Para dar órdenes, consejos, sugerencias sobre todo en contraste con otros sujetos:

< **Tú ocúpate** de lo tuyo que yo me ocuparé de lo mío (f)

- Cuando no hay verbo

< **Nosotros, no** (e).

Se la reclama porque el sistema presenta una serie de regularidades de las que habrá que dar cuenta para ayudar / acelerar el proceso de adquisición.

Es estimulante decir que detrás de 'para que' siempre aparece una forma del subjuntivo. Es una de esas famosas reglas sin excepciones que tanto gustan a nuestros alumnos.

Dentro de esas regularidades encontramos casos menos obvios, pero constantes, como

<sup>36</sup>Ejemplos y teoría extraídos de *Nuevo español sin fronteras 3* (2005). SGEL. Madrid. Páginas 132-133.

es el valor negativo de la perífrasis **ir a + infinitivo** en forma exclamativa o interrogativa.

g) ¡Cómo voy a decir yo eso!

h) < Luis habla portugués muy bien

> ¿Ese? ¡Qué va a hablar bien!

De donde procede la negación ¡*Qué va!*

Así mismo, cuando el sistema está en uso produce una serie de efectos de sentido que también debemos intentar sistematizar. Buen ejemplo de ello lo encontramos en algunos chistes con la palabra ‘bastante’ que será muy diferente según el contexto en que aparezca:

i) > ¿Qué tal tu hermano? Hace mucho que no lo veo.

< Pues está muy bien. Ahora gana bastante dinero.

Donde entendemos que ‘bastante’ se acerca a ‘mucho’.

Pero si Mariano –personaje clásico de nuestro querido “Forges”<sup>38</sup>-, le pregunta a su compañera Concha –otro clásico- “¿Me quieres?” Y ella contesta “bastante”, ¿cómo se quedará Mariano?

## 1.2. Del miedo a la gramática

Pero se la teme, no gusta, su solo nombre provoca rechazo y aburrimiento de antemano -por supuesto hablo en general-, y deberíamos preguntarnos la razón. En mi opinión se la rechaza por las siguientes razones:

- Se desconoce el funcionamiento profundo del sistema –las regularidades- y las variaciones del uso. Incluso quienes han estudiado Filología, no tienen la seguridad de manejar las razones por las que se puede decir “la imagen de la virgen... está sucia”, pero no se puede decir “la imagen de la virgen ... está antigua”, si ambos enunciados expresan cambios, (ejemplos de dudas reales presentadas por algunos miembros de un grupo de distintas nacionalidades tras la visita a una catedral). Obviamente la duda surge porque la regla previa ha sido “*Estar* se usa para expresar cambios, lo no permanente”.

- Se dan explicaciones poco meditadas que, a menudo, repiten lo que se ha aprendido o lo que aparece en los manuales sin ningún espíritu crítico, lo cual, también a menudo, lleva a los llamados “errores por instrucción” “por sobregeneralización de la regla” –caso de la regla anterior sobre el uso de ‘estar’. Cuando un alumno nos devuelve en forma de error una regla que se le ha dado, se puede recurrir a las socorridas excepciones, pero lo “sano” sería preguntarse cómo se podría enseñar mejor. Es el caso de la definición del sujeto que tantas veces hemos oído (o dicho): es la persona animal o cosa que realiza la acción del verbo. ¿Cómo explicamos entonces las construcciones con gustar o las pasivas reflejas? Se concluye, pues, que dar reglas no sirve o que hay demasiadas excepciones, así que ¿para qué enseñarlas?

- Se percibe que la presentación del sistema no motiva y perdemos a nuestra clase. Una reacción posible es enseñarlo porque forma parte del currículo y otra,

<sup>38</sup>Antonio Fraguas “Forges” es humorista y dibujante. Una selección de sus viñetas puede verse en su página oficial <http://www.forges.com/forgeslandia/> o en <http://www.geocities.com/TheTropics/Paradise/5607/4index-fo.htm>

preguntarse por las razones de la desmotivación. Según Jesús Alonso Tapia (2002:29-30) lo que debe lograr un trabajo educativo para que se modifique el interés hacia él, que en principio no existía, es

(...) que *su realización sea ocasión para percibir o experimentar que se es competente* (...), que permita ejercitar las propias posibilidades sin aburrimiento ni ansiedad. Ello puede verse facilitado si el clima de la clase (...) se orienta a estimular la motivación hacia el aprendizaje, evitándose los mensajes que implican una crítica y que subrayan la incompetencia del sujeto.

(...) También tiene que perseguir *la experiencia de autonomía*. Siempre que el sujeto experimente que debe hacer algo “porque otro lo quiere”, no actuará espontáneamente y su motivación intrínseca se verá afectada. Esta necesidad [de ejercer control] se ve satisfecha cuando el sujeto controla o cree poder controlar la dirección de su conducta.

Alonso Tapia habla en general de enseñanza formal, pero podríamos relacionar sus reflexiones con la gramática.

### 1.3. Breve reflexión sobre el sistema y su presentación

Más arriba he hablado de las regularidades del sistema y de las variaciones del uso. Muy a menudo los libros o las personas pretenden presentar las primeras sin atender a las segundas. Una regla de gramática que no se apoya en los datos lingüísticos usados por los hablantes, se revelará ineficaz en el aula de ELE. Por ello tengamos en cuenta lo siguiente:

- La generalización de fenómenos sistemáticos. Y esto no sólo se refiere a las estructuras o a la morfosintaxis, sino también a las palabras que selecciona un verbo, por ejemplo. Pensemos en el caso de ‘decisión’. En español se ‘toma’, no se ‘hace’; el matrimonio se ‘contrae’ lo mismo que una enfermedad. Lo que nos lleva a ampliar nuestra imagen de la gramática enlazándola con el léxico.

- La posición de una palabra en el enunciado hará que tengamos que cambiar la entonación. Es el caso de ‘como’ con valor causal: si la colocamos al principio, nuestra entonación será descendente: “Como no me abrían la puerta, me fui”. En cambio si la colocamos detrás de la oración principal, su entonación será ascendente: “Me fui, como no me abrían la puerta...”. Relacionamos así la gramática con elementos suprasegmentales.

-La contextualización. Cuando enseñamos alguna forma gramatical no podemos –no debemos– presentarla aislada. Necesitamos un contexto, es decir por un lado, un conjunto de elementos extralingüísticos: situacionales, sociales, culturales, anímicos, y, por otro, los elementos lingüísticos mismos: los recursos para la expresión de la forma textual, en los que se inserta un determinado texto y de los cuales depende para adquirir su sentido concreto y adecuado. No será lo mismo decir *Va a llover* con tono asertivo, que *¡Va a llover!* Los signos de exclamación pueden orientarnos, pero nos faltará ver el gesto de quien lo dice y oír su tono, saber que es alguien que espera la lluvia para salvar su cosecha o alguien que prepara sus vacaciones. Todo ello nos informará de si la persona se alegra o si rechaza lo afirmado por su interlocutor.

- La ayuda de la pragmática. Si nos fijamos en la variedad de contextos en los que

encontramos la palabra ‘venga’, podríamos extraer una lista de usos que el tiempo de esta conferencia no permite formular.

o ¡**Anda!** / ¡**Venga!**

Se usa para mostrar sorpresa. ¡**Anda!** ¿*Qué haces tú aquí?*

Animar a la acción. Alterna con ¡*venga!*:

¡**Anda!** / ¡**Venga!** *Decídete de una vez que no tenemos todo el día.*

**Venga** puede introducir una frase de ánimo: ¡**Venga!** *No llores, que todo se va a arreglar.*

o ¡**Anda ya!** / ¡**Venga ya!**

Se usa para mostrar incredulidad o negar lo afirmado por el otro. Alterna con ¡*venga ya!*:

¿*Que Juan dimitió?* ¡**Anda ya!** / ¡**Venga ya!**<sup>39</sup>

- La unión de la forma con la intención comunicativa. ¿Es exactamente lo mismo decir *Quizá no ha /haya venido a clase porque se ha dormido* que *No ha venido a clase porque se ha dormido, quizá?*<sup>40</sup> Sabemos que la presencia de ‘quizá’ permite la aparición del subjuntivo cuando va antepuesta al verbo. En el segundo enunciado no aparece el subjuntivo porque va detrás. Sin embargo, lo interesante es la razón por la que alguien decide decir algo así. Podemos interpretar que ha contestado a la pregunta de la profesora afirmando. Rápidamente se da cuenta de que no está seguro/a y añade el adverbio que suaviza. Por lo tanto, la colocación del adverbio detrás del verbo, que obliga al indicativo, tiene un sentido. Responde a una intención comunicativa y a un contexto en el que la persona que habla no quiere acusar -sí está en el colegio- o no puede afirmar tan rotundamente y, después de hablar, se da cuenta.

- Aspectos codificados en los actos de habla: la gramática entra dentro de la pragmática lo mismo que ésta recubre de significados a aquella. Así, todos reconocemos y enseñamos a nuestros alumnos que ‘es que’ sirve para expresar una explicación o justificación. ‘Ya está bien’ nunca será lo mismo que ‘está bien’ que necesitará de más contexto para adquirir sentido. ‘Tú siempre con + frase’ o ‘tú siempre + gerundio’ son referencias al comportamiento de alguien. Este chiste de “Forges” ilustra claramente lo que acabo de decir.



<sup>39</sup>Para ampliar estos casos se puede consultar Moreno C. (2001). *Temas de gramática*. SGEL. Madrid. Página 27.

<sup>40</sup>Un ejemplo similar aparece en Moreno C. (1999): “Español lengua extranjera. ¿Qué enseñar? ¿Cómo enseñar?”, en *En torno al español como lengua extranjera*. Carcedo A. (ed.). Publicaciones del Dpto. de Lengua española de la Universidad de Turku. Finlandia, pp. 155-174. ISBN: 951-29-1573-1.

## 2. Sobre la formación teórica del profesorado

Una de las consecuencias casi inmediatas de la actitud contraria a la explicitación de la gramática en clase fue el énfasis en el docente como animador, como persona capaz de proponer actividades para la interacción, ya que se creía que era en ese proceso en el que se producía la adquisición. El conocimiento teórico pasó a un lugar secundario.

Por otra parte, muy a menudo, los conocimientos teóricos adquiridos durante una carrera de Filología se revelaban, como he apuntado más arriba, poco útiles para resolver de forma adecuada las dudas sobre el sistema que aparecían en clase de ELE/L2. Las reacciones ya las hemos visto en la introducción.

Remito a las Actas del X Seminario de dificultades específicas para lusohablantes (2002), en el que intervine con una conferencia<sup>41</sup> en la que, a propósito de lo que bastaba o no bastaba para enseñar eficazmente, decía, y resumo:

- No basta con hablar la propia lengua.
- No basta con ser un excelente filólogo.
- No basta con elegir un buen manual.

Y proponía una serie de principios de actuación que no voy a repetir ahora porque pueden ser consultados tanto en Internet como en la versión en papel. En cualquier caso, sí me interesa traer a colación lo que dicen otros profesionales a este respecto aunque refiriéndose a la docencia en general<sup>42</sup>:

¿Qué es necesario para ser profesor/a?

Aptitud	—————→à	capacidad + saber
Actitud	—————→à	ser + actuar
Formación específica y pedagógica	—————→à	decir + actuar profesionalmente.

### 2.1. ¿Qué debemos saber para que nuestras explicaciones no induzcan a error?

Para una enseñanza eficaz de la gramática Stern, H.H. (1975:31) propone estos cinco niveles conceptuales:

Nivel 1

Teoría lingüística

Nivel 2

Investigación científica del español como LM y LE

Nivel 3

Teoría gramatical. Descripción científica del español como LM y LE.

Nivel 4

Gramática pedagógica de ELE

Nivel 5

Enseñanza / aprendizaje de la gramática en la clase de ELE

Es decir que no se puede –no se debe– intentar actuar en el nivel 5 sin haber pasado previamente, al menos, por el 3 y el 4. Sólo quien conoce a fondo el mecanismo del

<sup>41</sup>La versión digital está disponible en: <http://formespa.rediris.es/revista/moreno.htm>

<sup>42</sup>VV. AA. (2001): *Teoría de la educación. Educación social*. UNED.

sistema sabrá cómo se engranan sus piezas, aceptando que si se desvirtúa una, hará que el resto funcione mal.

Por ejemplo, llegamos a nuestra clase con unas actividades de presentación, de interacción... para practicar el imperativo, y al final de la clase, en ese periodo de cierre que hemos previsto para la reflexión y la valoración conjunta, una alumna nos pregunta por qué en las puertas de los lugares públicos pone “empujar” o “tirar” si quieren darnos una orden. Y al hilo de esa pregunta surgen otras como ¿cuál es la diferencia entre “siéntate, por favor” y “¿podrías sentarte?”; ambas fórmulas le parecían a quien preguntaba peticiones u órdenes.

Nuestros alumnos y alumnas aprenden cosas que no se les enseñan en clase. Las aprenden en la calle o de sus amigos si están en un país de habla hispana, de sus lecturas o de Internet... Por eso, a veces, nos sorprenden con esas dudas que pueden descolocarnos y llevarnos a la situación, reflejada al principio, de respuesta no meditada. Buena prueba de ello son las consultas que lanzan a los foros muchos docentes.<sup>43</sup> Un ejemplo concreto de estas dudas es el siguiente: Un participante de un máster nos contaba en una charla las preguntas que le había hecho un alumno. Hasta ese momento él nunca se había planteado estos “matices”:

Un estudiante, muy lógicamente, me dijo el otro día que el plural de “este” debería ser “estes”, porque “estos” debería ser el de “esto”. Y relacionó el “esto” con el caso del “lo”.

Lo que revela esta reflexión es que aceptamos como normal tener tres pronombres, masculino, femenino y neutro, sin darnos cuenta de que este último no vuelve a darse en el sistema salvo en el caso del artículo. La reacción de nuestro colega fue, según sus palabras, “dejar al alumno compuesto y sin novio” porque no supo explicarle más allá.

## 2. Modelos teóricos que subyacen a nuestras propuestas prácticas

### 3.1. El procesamiento del *input*

Durante mucho tiempo se admitió que la exposición a *input* comprensible y la interacción llevarían a la adquisición de la LE. En la década de los 90, Van Patten, uno de los autores que más han aportado a este campo del procesamiento del *input*, da una serie de recomendaciones para elaborar actividades adecuadas para trabajarlo:

1. Habrá que presentar cada vez una sola conexión entre significado y forma. Si se presentan varias, algunas pasarán inadvertidas.

Hay que tener en cuenta que el proceso es el siguiente: comprensión, procesamiento y adquisición.

---

<sup>43</sup>Ver, por ejemplo: “Sobre las redundancias de los pronombres” (29 de mayo de 2003) [http://cvc.cervantes.es/foros/leer\\_asunto1.asp?vCodigo=14033#51374](http://cvc.cervantes.es/foros/leer_asunto1.asp?vCodigo=14033#51374) o “¿Qué tipo de verbo es ‘gustar’?” (2 de noviembre de 2004) <http://cvc.cervantes.es/foros/leer1.asp?vId=78420> .



- 2.El significado debe ser el elemento clave. Si se puede realizar el ejercicio de manera automática sin prestar atención a la forma que queremos enseñar, la actividad estará mal diseñada.
- 3.Debemos empezar por oraciones más cortas para pasar poco a poco a estructuras más complicadas o párrafos.
- 4.No bastará con *input* escrito (forma-significado), se deberá reforzar con *input* oral. (sonido-significado).
- 5.Exponer a los alumnos al *input* no basta para su observación y mucho menos para su adquisición. Por ello hay que hacer que se trabaje con las muestras seleccionadas: que se tomen decisiones, que se expresen hipótesis. Lo más importante es que se entienda el contenido para poder realizar la actividad con éxito.
- 6.Siempre habrá que tener presentes las estrategias de procesamiento de los alumnos y poner en evidencia la forma que se quiere focalizar.

### 3.2. La atención a la forma

Aunque son varios los investigadores que han escrito sobre este asunto, N. Spada (1997), M. Long (1991), Lightbown y Spada (1990) y en español Carmen Muñoz (2000), Ventura Salazar (1992), Jenaro Ortega, quiero centrarme en una reflexión que hace Doughty y que es la siguiente<sup>44</sup>:

Aunque el enfoque comunicativo ha supuesto un claro avance para la enseñanza de lenguas, el hecho de centrarse exclusivamente en facilitar la negociación del significado no permite a los aprendices de L2 alcanzar niveles de nativo, incluso después de largos periodos de inmersión en la L2. Así, el modelo de negociación del aprendizaje incidental de la forma, ya sea a través del “input” comprensible o del “output” comprensible, no es suficientemente explicativo. **Con respecto a las consideraciones prácticas del lenguaje del aula parece interesante descubrir cómo se puede conseguir que los aprendices adquieran formas lingüísticas que posiblemente pasan desapercibidas en el contexto de la interacción comunicativa y que pueden parecer innecesarias (al menos desde el punto de vista del aprendiz).** Eso sería particularmente interesante en niveles avanzados o de lenguas muy próximas. (La negrita es mía).

Lo que nos demuestra esta reflexión de la autora es que hay elementos formales que, aunque se usen de forma errónea, no impiden la comunicación y, si estamos centrados en la transmisión de significado, pasan desapercibidos a la conciencia del aprendiente, por lo tanto corren el riesgo de fosilizarse. Para evitar que esto ocurra, habrá que dirigir la atención hacia esos elementos formales previamente seleccionados y actuar pedagógicamente. Ello implica despertar lo que se ha dado en llamar “la conciencia lingüística” (*language awareness*), la cual se refiere al conocimiento explícito y consciente de la lengua, así como a la sensibilidad en su percepción, tanto para aprenderla como para enseñarla y usarla. De esta conciencia lingüística se desprenden otros términos como “sensibilización a la lengua” y “realce del *input*”.

---

<sup>44</sup>Del artículo ya citado y presentado en el Congreso de ASELE.

El relieve de la forma puede venir dado por la presentación y observación de ‘input’ escrito abundante, para que sirva para extraer las regularidades que lleven a inducir una regla. Las muestras de lengua que se presenten para esta primera actividad de reflexión y sensibilización tienen que estar bien seleccionadas, ser suficientes y no presentar ambigüedad. Se trata de que los alumnos reflexionen, hagan hipótesis y formulen su propia regla que más tarde se contrastará y comprobará. Todo ello dentro de un contexto comunicativo en el que se pueda interactuar con otros hablantes o con textos y dando retroalimentación negativa, es decir mostrando la

diferencia entre lo que se ha dicho /escrito y lo que se quería decir /escribir, por un lado y la diferencia entre las muestras observadas y la producción, por otro.

Sin embargo, encontramos a Ausubel, psicopedagogo representante del aprendizaje significativo que afirma algo relacionado con el aprendizaje mecánico que resulta revolucionario y no obstante, cargado de sentido común y es que no hay por qué descubrirlo todo, eso nos llevaría a la desmotivación por sensación de pérdida de tiempo. Sus palabras son estas:

La enseñanza y el aprendizaje serían altamente ineficientes si el alumno tuviese que redescubrir todos los contenidos (Citado por Moreira, 2000<sup>a</sup>:14).

Otra de las posibilidades de atención a la forma puede presentarse tras la comprobación de los errores cometidos en una tarea escrita, por ejemplo. Si estos errores coinciden en un porcentaje alto de los miembros del grupo que han realizado la misma tarea, nos están diciendo que es el momento adecuado para introducir una nueva reflexión que les lleve a comparar sus producciones con producciones nativas y extraigan conclusiones.

#### **4. La gramática pedagógica y sus reglas**

Una gramática pedagógica, pues, debe tener en cuenta –según lo que venimos defendiendo– por un lado, el sistema lingüístico y sus regularidades, contemplados y analizados desde el uso, es decir, en contexto y con funciones comunicativas. Y por otro, a las personas a las que va destinada, con su nivel de IL, sus necesidades, etc. En este sentido recojo la opinión de J. P. B. Allen, (1987)

[Una gramática pedagógica] debe ofrecer un cuadro comparativamente informal, de definiciones, esquemas, ejercicios, reglas explícitas.

Es cierto que para muchos docentes estos dos conceptos juntos resultan nuevos o chocantes y no ven muy bien cómo actuar siguiendo sus principios. Vamos a establecer tres planos de reflexión y actuación<sup>45</sup>.

El primero: afecta a la enseñanza en general y tiene que ver con:

1. La actitud: debe creerse en la forma de enseñar y en la utilidad de esa enseñanza que integra conocimientos, habilidades y actitudes.

---

<sup>45</sup>De una manera u otra he venido defendiendo estos principios a lo largo de los años y las publicaciones. Queden aquí reunidos y organizados de forma ¿pedagógica?

2.El deseo de no caer en la inercia. Esto queda bastante claro por sí mismo<sup>46</sup>.

3.La creatividad: si no nos gustan las propuestas de trabajo al uso, podemos transformarlas siguiendo los principios aprendidos en la creación de materiales y en la caracterización de actividades.

4.El conocimiento: debe conocerse bien y desde distintas perspectivas lo que llamamos ‘sistema lingüístico’.

5.El análisis: deben hacerse reflexiones finales tras nuestras clases para ver qué ha ido bien o mal y por qué.

Es importante señalar que ‘el conocimiento’ es algo específico, de ahí que se pueda ser creativo y crear errores por desconocimiento, ser reflexivo y no saber cómo transmitir un concepto abstracto que no dominamos.

El segundo: se deriva de esta matización y tiene que ver con las reglas que damos. Estas deben:

1.Estar basadas en el conocimiento profundo y analizado del sistema. Responder a un modelo de descripción de la lengua que tenga en cuenta no sólo la estructura oracional, sino las funciones comunicativas y los contextos de uso (sociopragmáticos). De ahí la importancia de conocer diferentes perspectivas de análisis.

2.Ser abarcadoras. Corresponderse con el uso y reunir el mayor número posible de casos. Si estas reglas están bien formuladas, permitirán explicar los casos concretos dentro de la regla general.

3.No entrar en contradicción con lo formulado anteriormente. Las simplificaciones a las que a veces sometemos nuestras explicaciones hacen que a la hora de ampliarlas nos encontremos con que tenemos que rectificarlas.

El tercero: tiene que ver con los destinatarios. Por ello las reglas deben:

1. Corresponder con una necesidad comunicativa detectada. Ya mencionamos más arriba cómo una serie de errores comunes al grupo nos indican que es el momento de pasar a presentar ese aspecto gramatical.

2. Ser claras y estar adaptadas al nivel del grupo. Una vez adquirido el conocimiento, el docente debe buscar la forma más adecuada de transmitirlos, evitando la ambigüedad.

3. Ser presentadas de forma clara y motivadora. Ello nos servirá para despertar la curiosidad y el interés y para mostrar la relevancia de lo que se va a estudiar.

4. Ayudar a la reflexión y a la autonomía. Cuando nuestros alumnos y alumnas encuentran la relación, ¡la lógica!, de lo que están aprendiendo, serán capaces de ir más allá, de buscar porqués por su cuenta, de crecer en definitiva, tanto en el dominio del idioma como en sus estrategias de aprendizaje.

5. Pasar a la acción

## **Preparar la clase de gramática**

Una vez tenidos en cuenta los principios generadores de la acción, nuestros siguientes pasos se encaminan a “la clase de mañana”. Podemos proceder así:

### **- Responder a estas preguntas**

· ¿Qué sé yo del tema?

---

<sup>46</sup>No obstante, remito al punto 2.2.3. de la versión digital de mi intervención en el X Seminario de dificultades.

- Necesito ampliar mis conocimientos?
- ¿Puedo elaborar respuestas pedagógicas?
  - ¿He estudiado bien el material que voy a emplear?
  - ¿Estoy preparado/a para las posibles preguntas de la clase?
  - ¿He previsto las dificultades?
    - para mí
    - para mi grupo
  - ¿He previsto posibles conflictos y su transformación?
  - Completar este esquema:

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

## Seguir un modelo de secuenciación<sup>47</sup>

Aquí presentamos uno. Observemos la relación que existe entre esta manera de secuenciar el trabajo y las propuestas de Van Patten.

### 1º. Motivar/Crear la necesidad /aprovechar las necesidades detectadas en el aula

Para ello nos serviremos de la realidad que nos rodea y de los intereses, ya conocidos, del grupo en cuestión. Son materiales útiles para esta fase:

- imágenes o textos publicitarios;
- dibujos o viñetas con alusiones a la realidad del país en que se estudia o situaciones que afectan a los seres humanos en general;
- textos escritos o audiciones que sirvan de pretexto para la expresión oral o escrita que permitan una posterior reflexión;
- fragmentos de vídeos que permitan aislar los exponentes lingüísticos y no lingüísticos que necesitamos en cada acto comunicativo: la entonación, la gestualidad, el conocimiento compartido, los elementos culturales, el vocabulario, etc., e introducir variantes lingüísticas.

<sup>47</sup>En la Guía de AVANCE sugerimos lo que llamo ITINERARIOS, por medio de los cuales se puede seleccionar el material del libro para trabajar solo la gramática según estos principios. Me ha resultado muy gratificante encontrar la comunicación de Cinzia di Franco en el Congreso de FIAPE (el Pdf está disponible en Internet) que adapta la lección inicial de AVANCE INTERMEDIO AVANZADO para explicar la misma idea de gramática y atención a la forma.

## **2º. Crear el contexto comunicativo para la interacción**

La clase destinada a un punto concreto de la gramática empezará, como hemos dicho más arriba, implicando al grupo en un proceso de comunicación en el que se manifieste la necesidad lingüística de ese punto en cuestión.

## **3º. Identificar la laguna lingüística/dar evidencia negativa**

Para esta identificación serán de gran utilidad los errores de la clase, que se habrán forzado, para poner de manifiesto la laguna existente en la IL. A partir de ellos y de las comparaciones con producciones de nativos o con los textos originales pasaremos al punto siguiente.

## **4º. Elaborar hipótesis y hablar sobre ellas**

Se ha revelado de gran utilidad la interacción que tiene como tema los problemas, las dificultades que presenta la lengua extranjera para quienes la están aprendiendo, así como, las hipótesis que hacen sobre posibles explicaciones. Por ello la rentabilizamos para nuestros fines pedagógicos.

## **5º. Dar reglas/explicaciones adecuadas al nivel y a los objetivos de nuestro alumnado, presentándolas de forma lúdica.**

Con ello queremos decir que esas reglas sean “rentables”: claras, contextualizadas; o más generales posible, es decir que tengan poder globalizador; que no sean contradictorias para que simplifiquen la duda en lugar de hacerlo todo más difícil, y por último, que sean visuales y lúdicas para favorecer los procesos mentales.

## **6º. Comprobar las hipótesis con las reglas dadas y comentarlas. Mostrar los esquemas del libro o los propios**

En este momento centraremos la atención sobre las formas o las estructuras que estarán esquematizadas en cuadros que permitan su fácil comprensión y desarrollo posterior. Si los que recoge el libro de texto elegido no nos satisfacen o nos parecen escasos, pueden completarse no por afán exhaustivo, sino de visión de conjunto.

## **7º. Seguir trabajando**

Ahora deberemos proponer ejercicios o actividades de comprobación, de consolidación y de fluidez, donde el objetivo sea la realización de alguna tarea a corto o medio plazo sirviéndose de lo trabajado.

## **8º. Evaluación final**

Idealmente deberíamos proponer una evaluación al grupo y proponernos una en solitario en la que analicemos qué ha ido bien y por qué y qué ha ido mal y por qué.

## Posibles preguntas de evaluación para el alumnado:

- ¿Qué has aprendido hoy? Nombra algo
- ¿Te ha parecido útil? ¿por qué?
- ¿Qué te ha gustado más?
- ¿Podrás aplicarlo en tu vida? ¿cuándo? ¿con quién?

## Posibles preguntas de evaluación para el profesorado:

- ¿Qué ha sido lo mejor y lo peor de esta clase y por qué?
- ¿He tenido en cuenta las necesidades, edad, estilos de aprendizaje, etc. de mis alumn@s o me he centrado en aplicar una teoría o un enfoque?
- ¿He despertado en la clase el interés y he fomentado la participación de tod@s?
- ¿He alcanzado los objetivos previstos?
- ¿Qué cambiaré y qué mantendré la próxima vez?

## Ejemplo real

Tras la realización de los pasos establecidos, como trabajo para el punto que he llamado “Seguir trabajando”, oímos y leímos el poema de Jorge Bucay *QUIERO* recogido en *Avance*<sup>48</sup>.

Quiero que me oigas sin juzgarme  
Quiero que opines sin aconsejarme  
Quiero que confíes en mí sin exigirme  
Quiero que me ayudes sin intentar decidir por mí  
Quiero que me cuides sin anularme  
Quiero que me mires sin proyectar tus cosas en mí  
Quiero que me abracés sin asfixiarme  
Quiero que me animes sin empujarme  
Quiero que me sostengas sin hacerte cargo de mí  
Quiero que me protejas sin mentiras  
Quiero que te acerques sin invadirme  
Quiero que conozcas las cosas mías que más te disgusten  
Que las aceptes y no pretendas cambiarlas  
Quiero que sepas ...que hoy, hoy podés contar conmigo...  
Sin condiciones

Y este es el ejemplo de la producción de la alumna

## Querencias referidas a Argelia

Quiero que la A abra camino del desarrollo y que la R resulte acomodación vital.

<sup>48</sup>Moreno García, C., Moreno Rico, V. y Zurita P. (2003): *Avance Intermedio- Avanzado*. SGEL. Madrid. P. 38.

Quiero que la G guarde su cultura original y que la E evite malentendidos  
con otras culturas  
Quiero que la L lustre un futuro brillante y que la I identifique la nacionalidad.  
Quiero que la última A sea árabe musulmana.

Fatima Zahaf.

**Comentario:** en esta producción no se ha tenido en cuenta la estructura completa del poema, pero me parece que no era necesario en absoluto. Por otra parte no se corrigió aquello que no se había trabajado. Se haría en otro momento o en otra clase. Pedí permiso a la alumna para usar su poema y ella quiso que saliera sin errores y así lo he transcrito.

## 6. En resumen

Para terminar, quisiera llamar la atención sobre los siguientes puntos:

1. La reflexión sobre los elementos lingüísticos no reconocibles en el *input* disponible ayuda a la interiorización de la forma.
2. La actuación pedagógica debe forzar la percepción de los elementos lingüísticos focalizados.
3. El *input* debe tener unas características especiales.
4. El profesorado debe formarse no sólo para actuar en clase, sino también en la teoría y la descripción lingüísticas
5. Debe evitarse dar respuestas que lleven a la producción y fosilización de “errores por instrucción”.
6. La explicitación de conceptualizaciones debe hacerse de forma no contradictoria, abarcadora y motivadora.
7. Las secuencias didácticas deben tener en cuenta la realidad que rodea al alumnado, su nivel, intereses, necesidades y estilos de aprendizaje.

## A modo de conclusión: una sonrisa

*Ce jour-là, le visage de la fille aînée rayonnait comme jammis. Je venais de comprendre la concordance des temps et l'instituteur m'avait longuement félicité. Une confiance nouvelle m'habitait, je me sentais la reine du labyrinthes de la grammaire, quelqu'un qui connaît la bonne manière d'accorder le présent, le passé, le plusque-parfait ne pourra jamais se perdre dans ses amours, Marguerite! Bravo à toi!*<sup>49</sup>.

## Breve bibliografía sobre gramática

ALLEN, J.P.B., 1987, “Gramática pedagógica”, en *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua*, Álvarez Méndez, J.M. (eds.) Akal / Universitaria. Madrid.

<sup>49</sup>Aquel día, la cara de la hija mayor resplandecía como nunca. Acababa de comprender la concordancia de los tiempos y el MAESTRO me había felicitado ampliamente. Una confianza nueva me habitaba, me sentía la reina de los laberintos de la gramática: cualquiera que conozca la manera adecuada de concordar el presente, el pasado, el pluscuamperfecto no podrá nunca perderse en sus amores. ¡Bravo, Margarita! (Traducción propia).

CELCE-MURCIA, M. (1991) “Grammar Pedagogy in Second and Foreign Language Teaching”, en *TESOL Quarterly*, 25, 3, pp. 459-480

CODINA SPURZ, V. (1995): “La instrucción gramatical y su efecto en una tarea oral”, en *Actas del XI Congreso General de AESLA*, pp. 233-238

CORONADO, M.L., y GARCÍA, J. (1997) “Gramática explícita y aprendizaje inductivo. Descubrir la Gramática”, en *Frecuencia-L*, 5, pp. 33-37

DOMÍNGUEZ, J.A. (1994): “La enseñanza de la sintaxis: su influencia en el uso inconsciente de la lengua”, en *Actas del XII Congreso Nacional de AESLA*, pp. 129-136

DOUGHTY C. y WILLIAMS J., (eds.) (1998) *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge, Cambridge University Press.

DOUGHTY, C. (2000) “La negociación del entorno lingüístico de la L2” en *Segundas lenguas*, Carmen Muñoz (ed.). Ariel Lingüística. Barcelona. (163-194)

ELLIS, R. (Ed.). «Form-Focused Instruction and Second Language Learning», *Language Learning*, 2001, 51, Supplement 1, p 1-46.

ELLIS, R. «Does form-focused instruction affect the acquisition of implicit knowledge? A review of the research», *Studies in Second Language Acquisition*, 2002, 24, p 223-236.

FLORES, A. (1996): “Necesidad y utilidad de enseñar las normas gramaticales”, en *Frecuencia-L*, vol. 1, pp. 51-52

GARCÍA SANTOS, J.F. (1994): “Qué gramática?” (Intervención en una mesa redonda), en *Actas del IV Congreso Internacional de ASELE*, pp. 69-77

GÓMEZ DEL ESTAL, M. (2003), «La reflexión sobre la lengua en el aula de ELE. Criterios pedagógicos, lingüísticos y psicolingüísticos», *Vademécum para la formación de profesores*, Madrid, SGEL.

LEECH, G. (1990): “Grammar and Language Learning”, en *Actas del VII Congreso Internacional de AESLA*, pp. 15-25.

LICERAS, J.M. (1988) “La adquisición del español y la gramática pedagógica”, en Miquel y Sans (eds.) *Cuadernos de tiempo libre. Didáctica del español como LE*, Colección Expolingua. Madrid.

LONG, M. «Focus on Form: A design feature in language teaching methodology», en K. de Bot et al (Eds.), *Foreign language research in cross-cultural perspective*, 1991, Amsterdam, John Benjamin, p 39-52.

MOREIRA, M. A. (2000a) *Aprendizaje significativo. Teoría y práctica*. Visor. Madrid.

MORENO, G. C; MORENO, R. V y ZURITA, P. (1994) “Una revisión de los contenidos gramaticales y léxicos”, *Actas del IV Congreso Internacional ASELE*, Madrid.

MORENO GARCÍA, C. (1997) “Actividades lúdicas para practicar la gramática”, en *Carabela* 41, 35 – 48, Madrid, SGEL.

- (1998) “La letra jugando entra” en Brisson, Folco, Lacalle (eds.) *Actes du colloque tenu sur Perspectives futures de la langue espagnola ante el siglo XXI*, Montréal, pp.189-220.

- (1999b): “Gramática para hablar”, en *Actas del IX Congreso Internacional de ASELE*. Jiménez Juliá, T. (ed). Santiago de Compostela pp. 127-132

- (1999c): “Español lengua extranjera. ¿Qué enseñar? ¿Cómo enseñar?” en Carcedo, A., (ed.) *DEA (Documentos de español actual)*, Publicaciones del Dpto. de Lengua Española. U. de Turku. pp. 155-174.



- (2001): *Temas de gramática*, SGEL, Madrid.
- (2005): “Gramática para el profesorado; gramática para el aula: gramática para mejorar la competencia comunicativa”, en *Actas del XV Congreso Internacional de ASELE*, Sevilla 2005. Universidad de Sevilla. Servicio de publicaciones. ISBN. 84-472-08826-2. pp. 599-612.
- MORENO G. C., GARCÍA N., J., HIERRO M., J. A., GARCÍA P., R. (2005): *Actividades lúdicas para la clase de español*, SGEL. Madrid (1999).
- RODARI G., 1977, *La Gramática de la fantasía*, Avance. Barcelona.
- ODLIN, T (ed.) (1994) *Perspectives on Pedagogical Grammar*, Cambridge University Press. Cambridge.
- ORTEGA OLIVARES, J. (1990) “Gramática, pragmática y enseñanza de la lengua”, en Fente R. J. A. , y A. Martínez (eds.) Granada.
- RUTHERFORD, W. (1980): “Aspects of Pedagogical Grammar”, en *Applied Linguistics*, 1, 1, pp. 60-73.
- STERN, H.H. (1975): “What can we learn from the good language learner?” En *Canadian Modern Language Review*.
- TAPIA A. (1991): *Motivación y aprendizaje en el aula. Cómo enseñar a pensar*, Santillana, Madrid.
- (2002) *Motivación y aprendizaje en el aula. Cómo enseñar a pensar*. Santillana. Aula XXI. Madrid.
- VAN PATTEN, B. (1989): “Can Learners Attend to Form and Content While Processing Input?” *Hispania*, 72, pp. 409-417.
- VAN PATTEN, B. (1990): “Attending to form and the content in the input” en *Studies in Second Language Acquisition* 12, 287-301.
- VICENTE, S. (1995): “Aplicación de la Gramática Lingüística (GL) en la enseñanza de las lenguas extranjeras: Gramática Didáctica (GD) y Gramática Pedagógica (GP)”, en *Actas del XI Congreso Nacional de AESLA*, pp. 907-912
- VV. AA. (2001): *Teoría de la educación. Educación social*. UNED.

## Recursos:

En <http://www.cervantes.es/ABSYS/abwebp.exe/X6102/ID1142/G0> se encontrarán estudios específicos sobre distintos aspectos de la gramática española. En [http://cvc.cervantes.es/obref/biblioteca\\_ele/](http://cvc.cervantes.es/obref/biblioteca_ele/) incluye obras de referencia relacionadas con la enseñanza de ELE / L2.

# COMUNICACIONES



# **LOS MARCADORES DEL DISCURSO EN LA ENSEÑANZA ELE: PROPUESTAS Y ANÁLISIS DE ACTIVIDADES**

Daniel Mazzaro y Eduardo Tadeu Roque Amaral

## **Introducción**

El objetivo de nuestro trabajo es presentar y analizar propuestas de actividades para la enseñanza de los marcadores del discurso en las clases de ELE. En la primera parte, presentamos una breve explicación teórica sobre el asunto, con base principalmente en Portolés (1998) y (1999), Martín Zorraquino y Portolés (1999), Fuentes Rodríguez (1996) y (1998). A continuación, a partir de observaciones sobre la forma con la que los profesores de ELE han tratado el tema, destacamos la importancia que tienen las actividades con los marcadores del discurso en las clases de español. En la segunda parte, presentamos varias sugerencias de actividades que el profesor puede utilizar en sus clases. Todas las propuestas han sido elaboradas teniendo en cuenta las dificultades específicas del estudiante brasileño que fueron observadas durante nuestra experiencia de enseñanza en cursos de extensión universitaria y en clases de preparación para exámenes de la selectividad.

## **1. Los marcadores del discurso: aspectos teóricos**

### **1.1. La definición**

Los marcadores del discurso son elementos que, actuando fuera del ámbito de la estructura oracional, conectan enunciados o grupos de enunciados guiando el sentido de la conexión. En las palabras de Martín Zorraquino y Portolés Lázaro (1999: 4057):

“Los ‘marcadores del discurso’ son unidades lingüísticas invariables, no ejercen una función sintáctica en el marco de la predicación verbal –son, pues, elementos marginales– y poseen un cometido coincidente en el discurso: el de guiar, de acuerdo con sus distintas propiedades morfosintácticas, semánticas y pragmáticas, las inferencias que se realizan en la comunicación”.

Entre las características de los marcadores presentadas por los autores citados, es importante destacar que tales unidades son invariables, tienen cierta movilidad dentro del enunciado y se encuentran generalmente entre pausas. Además, como señalan los mismos autores, los marcadores del discurso no pueden ser coordinados entre sí, no pueden ser negados, carecen (la mayoría) de la posibilidad de recibir especificadores y adyacentes complementarios, tienen una relación sintáctica con la totalidad del sintagma nominal, etc. (cf. Martín Zorraquino y Portolés Lázaro (1999) y también Fuentes Rodríguez (1996: 11)).

Aunque la definición y las características mencionadas puedan presentar problemas, sea por la heterogeneidad de los marcadores –lo que nos lleva a una dificultad de caracterizar una posible *clase* de esas unidades–, sea porque la definición puede, como señala Bernárdez Sanchís (2004), carecer de *validez interlingüística* (es decir, no servir para otras lenguas), eso no significa que los marcadores del discurso no necesiten formar parte de los estudios de ELE<sup>50</sup>.

## 1.2. Los marcadores en la enseñanza de español

En las gramáticas tradicionales, cuyo análisis se centra en la oración (en sus componentes y en la relación de una oración con otra), los marcadores del discurso son prácticamente ignorados (véase por ejemplo la gramática de Alarcos (1999)). Pero, como han señalado varios autores, con el desarrollo de la Lingüística del Texto o del Discurso y de la Pragmática, los marcadores pasaron a ser objeto de muchos estudios en los últimos años. Actualmente es imposible estudiar una lengua sin trabajar la organización interna de un texto, lo que implica conocer y aprender a utilizar los marcadores del discurso. Tal necesidad existe tanto en el aprendizaje de la lengua materna como de cualquier lengua extranjera.

Sin embargo, en la enseñanza de ELE, no siempre los marcadores reciben la atención necesaria. Es común que el profesor se limite a traducirlos o a buscar uno que sea correspondiente en lengua portuguesa y los alumnos, por su parte, los memorizan. Eso no quiere decir que el alumno aprenda su uso ni tampoco que comprenda su valor. No basta con decir, por ejemplo, que *sin embargo* significa *no entanto*, si el alumno no sabe qué significa y cuándo se usa *no entanto* en su propia lengua – hecho que observamos a menudo en las clases que impartimos.

En el desarrollo de la competencia lectora, que es la que más nos interesa en este trabajo, se ve que los valores discursivos que presentan tales unidades o las inferencias que nos permiten hacer son frecuentemente ignorados.

Veamos un ejemplo de inferencia obtenida gracias al marcador del discurso:

[1] Sara es chilena y, por tanto, es extrovertida.

---

<sup>50</sup>Otra crítica de Bernárdez Sanchís (2004) se refiere a la posibilidad que existe en la lengua de que sea posible encontrar las mismas funciones que realizan los marcadores en ausencia de estos, o sea, que no sería necesaria la presencia de los marcadores para que tuviéramos inferencias como las que estas unidades presentan. Sin embargo, el hecho de que eso sea posible no quita la importancia de los marcadores en la enseñanza de español, ya que los estudiantes van a encontrarlos durante el aprendizaje y tendrán que conocer su funcionamiento en la lengua.

[2] Sara es chilena y, sin embargo, es extrovertida.

Las condiciones de verdad de las dos proposiciones son idénticas, o sea, será verdadero si Sara cumple el *ser extrovertida* y el *haber nacido en Chile*. No obstante, las inferencias obtenidas son distintas: en [1] la razón de Sara ser extrovertida es que los chilenos lo son y en [2] Sara es extrovertida a pesar de los chilenos no serlo.

De esa forma, *por tanto* y *sin embargo* contribuyen al procesamiento de las intervenciones, y no a su significado conceptual. La realización de unas inferencias se determina a partir de la relación de lo dicho y el contexto.

Otra característica que es relevante en el estudio de los marcadores (y que los profesores no suelen enseñar) es la llamada implicatura convencional (Portolés, 1998:17). Es una conclusión inferencial que depende de qué marcador se usa y de la posición de los miembros del discurso. Ejemplo:

[3a] Las enfermedades citadas en esta lista no matan, sin embargo dejan huellas eternas en el paciente.

[4a] Las enfermedades citadas en esta lista dejan huellas eternas en el paciente, sin embargo no matan.

Las condiciones de verdad son idénticas: en [3] y [4] las enfermedades no matan y dejan huellas eternas en el paciente. Sin embargo, las implicaturas son diferentes:

[3b] Las enfermedades citadas en esta lista no matan, sin embargo dejan huellas eternas en el paciente. [Qué lástima que dejen huellas...]

[4b] Las enfermedades citadas en esta lista dejan huellas eternas en el paciente, sin embargo no matan. [¡Qué bueno que no matan!]

Lo que se propone con ese ejemplo es mostrar que la implicatura con *sin embargo* se obtiene del miembro que lo sigue. Por ello, en textos de opinión, el autor suele presentar un argumento al principio con el que no está de acuerdo (total o parcialmente) y, después de un marcador discursivo contraargumentativo, presenta el suyo, que tendrá relevancia a lo largo del texto.

Veamos a continuación la aplicación de tales ideas en algunas propuestas de actividades.

## 2. Propuestas de actividades

En este apartado vamos a presentar algunas propuestas de actividades para la enseñanza de los marcadores del discurso. Para la elaboración de cada una, seleccionamos textos auténticos en español: la mayoría pertenece a la prensa en papel o electrónica, aunque también hay una actividad cuyo texto es una transcripción de un habla espontánea. En todas las propuestas, sugerimos actividades para el trabajo específico con marcadores del discurso, pero creemos que los textos seleccionados no deben servir exclusivamente para esa tarea, o sea que el profesor deberá utilizarlos para diferentes fines (otras actividades de comprensión lectora, ejercicios de vocabulario, base para una expresión oral, etc.). Después de cada actividad, presentamos la clave y luego la discutimos con base en los aspectos teóricos presentados en la primera parte de este trabajo.

## ACTIVIDAD Nº 1

¿Te gusta el amarillo? ¿A qué lo asocias? El texto que vas a leer trata de este color. Pero para leerlo tienes que ordenar los fragmentos, empezando por el número 1 y alternando las columnas. Fíjate en los marcadores que aparecen al final de cada fragmento.

### El arco iris del alma

Somos lo que vemos. La visión de determinados tonos puede afectar a nuestro estado de ánimo, mitigar acciones violentas y ayudar a tratar ciertas enfermedades.

<p><b>1.</b> Hay colores que matan. Quizás la frase sea demasiado exagerada, pero, al menos, hay colores que ofenden. De los más de 7 millones de tonos que puede captar el ser humano, una buena porción produce efectos sobre nuestro comportamiento, nuestras funciones fisiológicas e, <i>incluso</i>,</p>	<p><b>A.</b> éste es el color que más rápidamente procesa nuestro aparato visual, <i>es decir</i>,</p>
<p><b>2.</b> hay quienes señalan que los niños tienden a llorar más cuando duermen en habitaciones amarillas, y que los artistas interpretan peor ante la presencia de ese color. <i>Sin embargo</i>,</p>	<p><b>B.</b> el hecho de ser un color que contiene prácticamente todo el espectro luminoso le confiere un rango especial: en algunas culturas, es un símbolo de divinidad. (FIN)</p>
<p><b>3.</b> su contemplación estimula más las células del aparato visual. Podría decirse, <i>entonces</i>,</p>	<p><b>C.</b> nuestra salud. ¿Cuál podría ser considerado el “peor” color de todos, el más dañino? Los científicos creen que el primero es el amarillo. Éste es el color que más cantidad de luz refleja y, <i>por lo tanto</i>,</p>
<p><b>4.</b> que es en condiciones normales el que antes vemos. Por eso es ideal para llamar la atención: son amarillas algunas señales de peligro, los <i>post-it</i> y, en algunas ciudades, las tomas de agua para los bomberos. <i>Finalmente</i>,</p>	<p><b>D.</b> que el amarillo irrita más. <i>De hecho</i>,</p>

ALCALDE, Jorge. La ciencia de los colores. *Muy Interesante*, 225, Buenos Aires, jul. 2004, p. 43-44.

**CLAVE**

*Secuencia correcta: 1, C, 3, D, 2, A, 4, B.*

**COMENTARIO**

En este ejercicio, elaborado con base en las actividades preparatorias para el Diploma Superior DELE, el alumno va gradualmente leyendo el texto y buscando la secuencia adecuada a partir de las inferencias posibles de cada marcador. Se requieren también para su realización conocimientos morfosintácticos pues el estudiante tiene que tener en cuenta los tipos de constituyentes que son posibles y los que no son posibles después de cada marcador. Por ejemplo, después de *Podría decirse, entonces*, el estudiante va a buscar un constituyente que pueda ser complemento directo del verbo *decir*.

**ACTIVIDAD Nº 2**

*A) El texto siguiente fue producido oralmente por un argentino. En todos los espacios donde hay \*\*\*, el hablante utilizó uno (y solamente uno) de los marcadores del cuadro. ¿Puedes decir cuál?*

SIN EMBARGO	EN SUMA	ES DECIR	INCLUSO
-------------	---------	----------	---------

*Enc.- ¿Tenés ganas de viajar? ¿Lo contemplás para tu futuro?*

*Inf.- Sí, pero soy demasiado cómodo; demasiado cómodo y de... tal vez, demasiado pretencioso. (a) \*\*\*, a veces pienso que soy demasiado sedentario porque el preparar valijas y todas esas cosas mucho no me gustan... ¿no? Y sobre todo tomar ómnibus y... nada de eso. Y las posibilidades de viaje que uno puede tener así de... de ir a Europa o a Estados Unidos... o a cualquier parte, y viajar a crédito y andar así... un poco medido, tampoco no me interesa. (b) \*\*\*, normalmente todo el mundo ahora viaja, y viaja un poco por *status*... porque da un poco de vergüenza en un núcleo de gente decir: “¿Cómo... vos no cruzastes el charco?” (c) \*\*\*, el que no va a Europa aparentemente es un dis... ser disminuido, en determinados niveles; en determinados niveles sí ocurre un poco de eso, ¿no? (d) \*\*\*, entonces ese tipo sí de viaje, ese tipo de viaje, así, no me interesa. (e) \*\*\*, o lo podría hacer muy bohemio el viaje, pero no puedo por un problema de tiempo, así que tampoco pienso demasiado. Además que económicamente... ni remotamente tengo la posibilidad de... de viajar, por el momento, ¿no?*

*(MACROCORPUS DE LA NORMA LINGÜÍSTICA CULTA DE LAS PRINCIPALES CIUDADES DEL MUNDO HISPÁNICO - Buenos Aires)*

*B) Ahora contesta: ¿Qué otros elementos serían posibles para evitar la repetición del mismo marcador?*

**CLAVE**

*a) El marcador utilizado es: es decir.*

*b) En lugar del marcador es decir serían posibles: o sea, esto es u otros menos*



*gramaticalizados como en otras palabras – aunque hay que tener en cuenta que existen diferencias de matices semánticos y de frecuencia de uso de cada uno (cf. Martín Zorraquino y Portolés (1999: 4124)).*

## COMENTARIO

Con esa actividad, en una primera parte, el alumno, a partir de una lectura de una transcripción de un texto oral, tiene que elegir un marcador que pueda estar presente varias veces en el texto. Para eso tiene que conocer las inferencias posibles de cada una de las opciones y averiguar si se encuentran o no en el texto. Al realizar la actividad, seguramente el estudiante se dará cuenta del gran número de veces que aparece una misma unidad en un pequeño texto. Por este motivo, hemos propuesto la segunda parte, en la que tendrá que buscar otros marcadores que puedan sustituir a *es decir*. Será importante que conozca y sepa identificar los *significados* de este marcador, o sea, que tiene un valor reformulador, introduciendo un comentario del miembro anterior (una paráfrasis), como en (a) u otro comentario que se interpreta como una consecuencia posible del miembro que lo precede, como en (e).

## ACTIVIDAD Nº 3

Lee el texto con atención. Observa los marcadores señalados. Explica qué función tienen en el texto.

### Estudiantes alborotados

Impermeables al rechazo mayoritario de la sociedad y atentos para aprovechar las minoritarias expresiones de respaldo que recibieron, los sectores contestatarios del estudiantado secundario lograron el objetivo de llevar adelante hasta el final las manifestaciones de protesta -ocupaciones de colegios inclusive- aparentemente movilizadas por el estado deficiente de los edificios escolares.

La indisimulable desidia de las autoridades, la confesa instigación de interesados sectores políticos y universitarios, el apoyo de algunos padres y la natural rebeldía de los adolescentes -mezclada, en no pocos casos, con el propósito de obtener una o más jornadas de holganza y jolgorio- desencadenaron una situación crítica, cuyas consecuencias negativas aún perduran, que bien podría no haberse producido si, nada menos complejo, el mantenimiento de aquellos inmuebles hubiera sido realizado en tiempo y forma debidos.

Es verdad sabida que buena parte de la infraestructura edilicia escolar porteña se encuentra en pésimas condiciones. Y es razonable que los estudiantes y sus padres exijan que esos edificios más o menos decrepitos e invadidos por las ratas fuesen puestos en condiciones por una administración que, tal como ocurre con la local, dispone de recursos para satisfacer esa aspiración y suele desaprovecharlos por inacción.

En cambio, resultó a todas luces insensato que en nombre de esa legítima demanda facciones minoritarias del estudiantado, integradas en su casi totalidad por adolescentes de entre 13 y 18 años convenientemente estimulados por dirigentes precoces y otros no

tanto, cortasen calles -cunden los malos ejemplos que expone por doquier la soberbia piquetera-, se arrogasen la facultad de permitir o impedir el paso de quienes clamaban por concurrir a sus obligaciones cotidianas, enfrentasen a la pasividad policial, ocupasen colegios, se mofaran de sus directivos y, en suma, provocasen graves y molestas alteraciones del orden. Llamó sobremanera la atención que los revoltosos estuviesen en algunos casos acompañados por padres que, tal vez subyugados por la oportunidad de revivir antiguas travesuras juveniles, olvidaron la sana conveniencia de ponerles límites e ignoraron que, en nombre de sus supuestos derechos, los rebeldes les coartaron en forma compulsiva la posibilidad de asistir a clase a quienes no consideraron conveniente participar de las protestas o disintieron de los motivos invocados para llevarlas a cabo.

Por fin, el último vestigio de la lógica cedió ante la franca embestida de la desmesura. De la mera solicitud de reparaciones y mejoras, los estudiantes pasaron al requerimiento de viandas en buen estado, boletos de transporte con precio único de cinco centavos, mejoras salariales para los docentes, más becas, clases de apoyo escolar, elementos de computación, derogación de la ley federal de educación y “no pago de la deuda externa”. Nómina incompleta en que la mención de varios de esos puntos demuestra cuál fue la medida de su seriedad.

(...)

(La Nación, 21 de mayo de 2005. Disponible en <http://www.lanacion.com.ar/5982>.

Acceso el 11 de junio de 2005.)

#### CLAVE

*En cambio* – Establece un contraste entre la necesidad de que estudiantes y padres exijan mejoras en los edificios escolares y la forma como lo hicieron, cortando calles, impidiendo el paso de personas, enfrentando a la policía, etc.

*En suma* – Resume la serie de acciones de los manifestantes (cortar las calles, impedir el paso, enfrentar la policía, etc.) a través de la expresión “graves y molestas alteraciones del orden”.

*Por fin* – Señala el fin de la exposición de los actos de los manifestantes y a la vez introduce la descripción de una acción considerada más grave: “la franca embestida de la desmesura”.

### COMENTARIO

El objetivo aquí es que el alumno explique el funcionamiento de cada marcador – por supuesto es un ejercicio para un nivel más avanzado. Pero aunque que no se va a exigir que el estudiante explique de forma semejante a la presentada, no se puede simplemente contentarse con respuestas del tipo “la idea es de oposición, resumen, etc.”. Es necesario, al hablar por ejemplo de contraste, que se explicité qué es lo que realmente está contrastado en el texto, es decir, qué informaciones permiten que se produzca tal contraste.

### ACTIVIDAD Nº 4

Rellena los huecos del siguiente texto usando las palabras o expresiones que aparecen en el recuadro. No puedes repetir ninguno.

incluso – además – de este modo – pese a que – asimismo

## Morfina más metadona, un analgésico más eficaz

ISABEL ESPÍÑO

\_\_\_\_\_ la morfina es un potente analgésico, con el tiempo, es preciso aumentar la dosis para que siga siendo eficaz y, \_\_\_\_\_, puede ocasionar dependencia. Un estudio en ratas acaba de descubrir que añadir una pequeña cantidad de metadona a este fármaco parece evitar ambos inconvenientes.

“Pequeñas dosis de metadona, cuando se combinan con morfina, (...) evitan los cambios celulares asociados al uso crónico de morfina. Estos cambios se manifestarían como dependencia y tolerancia [al fármaco]. \_\_\_\_\_, proponemos que un cóctel de opiáceos que combine la morfina con una pequeña dosis de metadona aumentaría la eficacia de la morfina para el tratamiento del dolor crónico”, concluye un nuevo estudio publicado en ‘Current Biology’.

Esos son los principales problemas de la morfina. Aunque el opiáceo es un analgésico muy eficaz, su problema es que con el tiempo los usuarios desarrollan tolerancia al fármaco (por lo que es necesario aumentar la dosis) y algunos pueden llegar a sufrir dependencia. Según los autores de la nueva investigación, procedentes de la Universidad de California en San Francisco (EEUU), atribuyen estos inconvenientes al efecto que tiene sobre ciertos receptores opioides (llamados receptores mu o MOP), diferente al de otros opiáceos.

Estas proteínas, que se encuentran en la superficie celular, se activan con todos los fármacos opiáceos o con opioides producidos por el propio organismo como son las endorfinas. Cuando entran en contacto con la morfina, los MOP se activan pero permanecen en la superficie de las células (al contrario de lo que sucede con los otros opiáceos, que hacen que los MOP se ‘absorban’, un proceso llamado endocitosis).

### El experimento

Este fenómeno desencadenaría una serie de procesos celulares que, en última instancia, son los responsables de la dependencia y tolerancia a la morfina. Así, los autores pensaron que para evitar ambos problemas no había más que conseguir que los MOP viajasen al interior de la célula para así evitar los desequilibrios celulares.

Para ello, añadieron a la morfina una pequeña cantidad de metadona (otro analgésico opiáceo) y probaron este nuevo cóctel en ratas. Mientras los animales que sólo recibían morfina desarrollaron tolerancia al fármaco a los cinco días de tratamiento, los roedores que también habían recibido metadona, \_\_\_\_\_ en una dosis mínima, no desarrollaron tolerancia. \_\_\_\_\_, un segundo experimento les permitió constatar que estos animales no habían desarrollado dependencia al fármaco.

“Nuestros resultados sugieren que los pacientes que necesiten un tratamiento prolongado con opiáceos tendrían una menor posibilidad de dependencia a los opiáceos cuando son tratados con un cóctel de morfina y metadona”, resumen los especialistas.

(*El Mundo*, 08 de junio de 2005. Disponible en <http://www.elmundo.es/elmundosalud/2005/06/08/dolor/1118238896.html>. Acceso el 15 de agosto de 2005.)

#### CLAVE

Pese a que / además / De este modo / incluso / asimismo

## COMENTARIO

La resolución de este ejercicio exige del alumno el conocimiento morfosintáctico, semántico y pragmático de los marcadores. Morfosintáctico porque se debe observar si es posible, por ejemplo, la existencia de una coma después de él; semántico porque cada marcador tiene un significado de pensamiento; y pragmático porque las inferencias obtenidas deben ser oportunas. Además, incluimos la expresión *pese a que*, que, aunque no es un marcador discursivo, transmite una idea al conectar dos enunciados, o sea, permite que se haga inferencias semejantes a las de los marcadores.

Si bien es un ejercicio cerrado, exige del alumno la observación del contexto y del uso adecuado y coherente de cada palabra o expresión. No se mide aquí la capacidad creativa del alumno, sino la comprensión lectora y el conocimiento de los marcadores del discurso.

Variantes de este ejercicio: poner más marcadores que huecos; dar cuatro opciones para cada hueco.

## ACTIVIDAD Nº 5

### **Beber alcohol aumenta el riesgo de SIDA en relaciones con sexo oral**

La relación entre consumo de alcohol y SIDA es conocida, ya que bajo las influencias del primero tienden a relajarse las prácticas de sexo seguro. Sin embargo, una nueva publicación vuelve a relacionar el VIH y el alcohol de forma más directa: una cantidad equivalente a una cerveza es capaz de afectar a las células de la boca facilitando la entrada del virus.

El sexo oral ha pasado a ser una práctica habitual por la aparente seguridad que proporciona cuando no se conoce la historia de riesgo de la pareja. Es menos íntimo, más rápido y, en condiciones normales, las posibilidades de contraer el SIDA a través de esta modalidad son muy reducidas. Algo que, desde luego, no ocurre con otras enfermedades de transmisión sexual como la gonococia, el herpes o la lúes.

Sin embargo, nuevas investigaciones en el campo de la transmisibilidad del VIH podrían llevar a replantear la seguridad del sexo oral.

Investigadores de la Universidad de California en Los Ángeles (EEUU) han realizado un ensayo, publicado en la revista *Journal of Acquired Immune Deficiency Syndrome*, donde se ha evaluado los efectos del alcohol sobre las células epiteliales que recubren la cavidad oral.

Para llevar a cabo esta investigación, se cultivaron en el laboratorio células que recubren el interior de la boca. Este cultivo fue expuesto a distintas concentraciones de alcohol durante 10 minutos. A continuación se añadieron al cultivo celular partículas virales de una cepa de VIH que había sido manipulada.

La modificación había consistido en añadir una tinción especial de fluoresceína para facilitar la identificación de las células que fuesen infectadas, que tomarían una coloración verdosa. Por lo demás, el VIH que se añadió era idéntico al encontrado fuera del laboratorio.

A partir de unas concentraciones de etanol del 4%, aumentaba claramente la capacidad del VIH para infectar las células del epitelio bucal. Esta cantidad de alcohol es equivalente a la que se ingiere al tomar una cerveza, por lo que puede decirse que una noche de 'marcha' nos sitúa claramente en desventaja a la hora de enfrentarnos al VIH.

Conviene a partir de ahora no confiar en la falsa seguridad del sexo oral intempestivo, sobre todo cuando va asociado a la toma de alcohol. Aunque no se sabe exactamente cómo ejerce su efecto tóxico sobre las células para permitir la entrada del virus, sí parece claro que alcohol y sexo componen una combinación muy arriesgada cuando se añade VIH al cóctel.

(*El Mundo*, 28/12/2004)

## **I. En el texto, la expresión *desde luego*:**

- a) destaca la evidencia de que la práctica del sexo oral tiene más posibilidad de transmitir enfermedades diferentes del SIDA.
- b) niega las posibilidades de contraer enfermedades de transmisión sexual a través de la práctica del sexo oral.
- c) destaca la posibilidad que existe de contraer el SIDA y otras enfermedades a partir de la práctica del sexo oral.
- d) señala el inicio temporal de la posibilidad de transmisión de enfermedades sexuales, como la gonococia, el herpes y la lúes.

## **II. En el sexto párrafo, el uso de *por lo demás*:**

- a) presenta la causa de la utilización de un virus idéntico al encontrado fuera del laboratorio.
  - b) añade una información complementaria y aclaradora a la descripción de los procedimientos de la investigación.
  - c) presenta un nuevo proceso realizado por otros investigadores de la Universidad de California en Los Ángeles.
- contrapone el VIH manipulado en la investigación al encontrado fuera del laboratorio.

## CLAVE

I- a, II- b

## COMENTARIO

Esta es una propuesta con ejercicios de elección múltiple como son los ejercicios que solemos trabajar en clases de preparación para la selectividad. Pero aquí, igual que en la actividad nº 3, proponemos que las opciones no se limiten solamente a ideas como *oposición, tiempo, conclusión*, etc. como se encuentra normalmente en muchas pruebas. Se propone explicitar las informaciones textuales que entran en juego en cada conexión establecida por los marcadores, para que el alumno pueda comprender qué realmente significa contraponer ideas o qué se concluye de qué, etc.

## ACTIVIDAD Nº 6

¿Te gusta el amarillo? ¿A qué lo asocias? El texto que vas a leer trata de este color. Pero antes de leerlo, imagina cómo podríamos continuar las frases incompletas. Luego lee la versión original y compárala con la tuya. Ten en cuenta que el objetivo no es descubrir lo que el autor escribió, sino imaginar un segundo texto coherente.

### EL ARCO IRIS DEL ALMA

*Somos lo que vemos. La visión de determinados tonos puede afectar a nuestro estado de ánimo, mitigar acciones violentas y ayudar a tratar ciertas enfermedades.*

Hay colores que matan. Quizás la frase sea demasiado exagerada, pero, al menos, hay colores que ofenden. De los más de 7 millones de tonos que puede captar el ser humano, una buena porción produce efectos sobre nuestro comportamiento, nuestras funciones fisiológicas e, *incluso* (a) \_\_\_\_\_

¿Cuál podría ser considerado el “peor” color de todos, el más dañino? Los científicos creen que el primero es el amarillo. Éste es el color que más cantidad de luz refleja y, *por lo tanto* (b) \_\_\_\_\_

Podría decirse, entonces, que el amarillo irrita más. *De hecho* (c) \_\_\_\_\_

Sin embargo, éste es el color que más rápidamente procesa nuestro aparato visual, *es decir* (d) \_\_\_\_\_

Por eso es ideal para llamar la atención: son amarillas algunas señales de peligro, los *post-it* y, en algunas ciudades, las tomas de agua para los bomberos. *Finalmente* (e) \_\_\_\_\_

ALCALDE, Jorge. La ciencia de los colores. *Muy Interesante*, 225, Buenos Aires, jul. 2004, p. 43-44.

### CLAVE ORIGINAL

- a) nuestra salud.
- b) contemplación estimula más las células del aparato visual.
- c) hay quienes señalan que los niños tienden a llorar más cuando duermen en habitaciones amarillas, y que los artistas interpretan peor ante la presencia de ese color.
- d) que es en condiciones normales el que antes vemos.
- e) el hecho de ser un color que contiene prácticamente todo el espectro luminoso le confiere un rango especial: en algunas culturas, es un símbolo de divinidad.

### CLAVE POSIBLE

- a) nuestros deseos.
- b) deberíamos evitarlo en determinadas situaciones.
- c) varias investigaciones con pueblos distintos ya lo probaron.
- d) entre diferentes colores es el que primeramente notan nuestros ojos.
- e) es el color que muchas sociedades utilizan cuando desean llamar la atención.

## COMENTARIO

Esta actividad, elaborada con el mismo texto de la actividad nº 1, pero pensada para un nivel más avanzado, exige que el alumno dé continuación a las frases de un texto interrumpidas donde hay un marcador del discurso. El estudiante tendrá que conocer las inferencias posibles a partir de cada uno e imaginar cómo podría completar el texto dándole coherencia. Aparte de la creatividad que le será exigida, el profesor deberá explicarle al alumno que el texto es un todo coherente y que él deberá estar atento a eso para que pueda relacionar las informaciones anteriores y las posteriores a cada hueco. Como se ha señalada en la instrucción de la actividad, no es importante que los estudiantes descubran qué realmente estaba escrito en el texto original, sino que se empeñe en construir un nuevo texto con cohesión y coherencia. Por eso, hemos presentado dos claves, una *posible* y la otra *original*, que podrá ser distribuida al grupo al final de la actividad.

## Conclusión

En este trabajo, partimos de estudios teóricos contemporáneos sobre los marcadores del discurso y luego presentamos y discutimos propuestas de actividades elaboradas con el fin de enseñar el uso y los valores de esas unidades lingüísticas. Destacamos asimismo la importancia que tiene la enseñanza de los marcadores y llamamos la atención sobre el hecho de que el profesor no debe simplemente traducirlos al portugués o trabajar con ideas reduccionistas como decir que tal marcador tiene el valor de oposición, que el otro expresa una concesión, etc. Vimos que es necesario partir del propio texto y de las inferencias que son posibles con cada marcador observado en su contexto.

En la segunda parte, con las diferentes sugerencias de actividades, vimos que es posible que el profesor elabore ejercicios bien variados para trabajar los marcadores del discurso. Además esa diversidad será ciertamente un estímulo para favorecer el desarrollo de la comprensión lectora, que era el objetivo principal que deseábamos alcanzar.

Esperamos con este texto haber contribuido para el trabajo en clase con los marcadores del discurso y sobre todo esperamos haber colaborado con sugerencias e ideas que puedan facilitar la labor de los profesores que enseñan español a los brasileños.

## Referencias bibliográficas

ALARCOS LLORACH, Emilio, 1999, *Gramática de la lengua española*, Madrid, Espasa.

BERNÁRDEZ SANCHÍS, Enrique, 2004, Aportaciones de la lingüística textual, en SÁNCHEZ LOBATO, Jesús; SANTOS GARGALLO, Isabel (dir.), *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL, p. 199-218.

FUENTES RODRÍGUEZ, Catalina, 1996, *La sintaxis de los relacionantes supraoracionales*, Madrid, Arco/Libros.

FUENTES RODRÍGUEZ, Catalina, 1998, *Las construcciones adversativas*, Madrid, Arco/Libros.

MARTÍN ZORRAQUINO, María Antonia; PORTOLÉS LÁZARO, José, 1999, “Los marcadores del discurso”, en BOSQUE MUÑOZ, Ignacio; DEMONTE BARRETO, Violeta (dir.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid, Espasa Calpe, pp. 4051-4213.

MARTÍNEZ, Roser, 1997, *Conectando texto: guía para el uso efectivo de elementos conectores en castellano*, Barcelona, Octaedro.

PORTOLÉS, José, 1998, *Marcadores del discurso*, Barcelona, Ariel.

PORTOLÉS LÁZARO, José, 1999, “Algunos comentarios sobre la enseñanza de los marcadores del discurso escrito a estudiantes de ELE”, en *Carabela*, Madrid, SGEL, pp. 63-74.





# GRAMÁTICA INDUCTIVA PARA ALUMNOS INICIANTES: PROPUESTAS PARA EL APRENDER A APRENDER

Marília Oliveira Vasques Callegri y Simone Rinaldi

## Introducción

La cuestión de qué gramática enseñar y cómo presentarla a los alumnos en las clases es uno de los temas que más nos preocupa a los profesores de lengua extranjera. La elección de qué contenidos gramaticales son fundamentales en cada nivel de aprendizaje y cuál es la mejor manera de presentarlos es una de las tantas selecciones que debe hacer el profesor a la hora de preparar un curso.

A lo largo del tiempo, las más diferentes metodologías de enseñanza de lenguas extranjeras dieron a la gramática distintos papeles que van desde la supervaloración del conocimiento formal hasta su completa negación. Muchas veces el profesor se siente perdido, sin saber qué camino seguir.

Con el advenimiento de las metodologías comunicativas, la gramática deja de ser el centro de la enseñanza y pasa a ser vista como un instrumento para la comunicación y, por lo tanto, debe estar subordinada a ella. Ya no se busca el conocimiento de la gramática *per se* - tampoco se la rechaza -, sino que se anhela el conocimiento necesario para la comunicación. Eso significa que el simple conocimiento de nomenclaturas tiende a la desaparición del aula, o sea, el alumnado debe adquirir los conocimientos gramaticales que le permitan comunicarse con eficiencia.

Cuando hablamos de adquisición de la gramática no nos referimos aquí a la gramática explícita, o sea, al conjunto de reglas que describen el uso de una lengua, sino a la concepción de gramática implícita, de acuerdo con la definición de L. Cameron (2002: 100-104): aquella que el alumno va construyendo mientras tiene contacto con el idioma-meta. Como sujeto de su propio aprendizaje, aun en el llamado período de silencio (período en el que el alumno no se manifiesta en la lengua extranjera que está aprendiendo porque todavía no se siente seguro para ello) el alumno se encuentra en franca actividad mental, formulando hipótesis para que sean comprobadas o no cuando el período de silencio sea roto.

Paralelamente, en el área de la pedagogía, nuevas corrientes pasan también a considerar al alumno como un sujeto activo en el proceso de aprendizaje. Ese debe construir su conocimiento a partir de informaciones y conceptos que ya posee, en un

proceso de constante interacción. Conforme propone Montalto (1995: X-XI apud Rodríguez Abella; Valero Gisbert, 1999: 436) “la didáctica ha de trasladar su interés pedagógico de la enseñanza al aprendizaje, al proceso educativo, ha de basarse en el descubrimiento personal del alumno más que en la adquisición de reglas fijadas *a priori*”.

El aprendizaje constructivista (que nos remite a la teoría psicológica originalmente debida a J. Piaget) considera el conocimiento como resultado de una elaboración personal, en la cual el sujeto coordina diferentes nociones, dándoles significado. De acuerdo con lo señalado por Moreno (2000: 41),

“el aprendizaje constructivista es el que más se parece a una aventura intelectual, pero necesita – por lo menos al principio – la presencia de un guía que no sea impaciente y que permita que el pensamiento de quien aprende siga el curso imprescindible para convertir los conocimientos en algo propio. Necesita un guía que respete los procesos, que no quiera sustituir la persona que aprende, dándole resultados y respuestas ya conocidos, como esos amigos que siempre insisten en contar el final de la película”.

Con base en esas consideraciones, cabe al profesor elegir cómo llevar al alumno a ese proceso de construcción. En el caso de enseñanza de la gramática, el profesor tiene por lo menos dos caminos distintos para escoger. En ellos nos detenemos a continuación.

## Enfoques de trabajo

Con relación a la enseñanza de la gramática (desde su presentación hasta su fijación), el profesor se puede valer de dos trayectorias principales:

- a) la trayectoria deductiva
- b) la trayectoria inductiva

Por trayectoria deductiva se entiende el camino por el cual se les dan a los alumnos las reglas gramaticales que se quieren presentar, luego los ejemplos en los cuales aparezcan dichas reglas y enseguida se proponen ejercicios. Es esa la forma más corriente de trabajo y la más encontrada en muchos libros de texto.

Por trayectoria inductiva se entiende un proceso inverso, en el cual se presentan al alumno muestras de lengua previamente seleccionadas en las cuales aparezcan las estructuras gramaticales que se desea trabajar y, a partir de esos ejemplos, se orienta al alumno a que llegue a las reglas formales de uso, de manera que entienda el funcionamiento de la lengua en contextos significativos.

La elección de uno u otro camino supone necesariamente pérdidas y ganancias. Al trabajar de forma deductiva, se ahorra tiempo, se puede utilizar un gran número de materiales disponibles en el mercado y el profesor se siente más seguro en la conducción de la clase una vez que conoce previamente las respuestas que los alumnos deben dar. Sin embargo, nos parece que darles a los alumnos las reglas ya sistematizadas es usar muy poco su capacidad de reflexión, además de darle un papel extremadamente pasivo. Por otro lado, la utilización de la trayectoria inductiva supone una actuación más activa

y una mayor autonomía por parte del aprendiz, quien formulará hipótesis y sacará conclusiones.

Según Coronado González (1998:84-85), con quien estamos completamente de acuerdo, la trayectoria inductiva ofrece, frente a la deductiva, las siguientes ventajas:

- a) habitúa al estudiante a hacer explícitos los procesos de generación y verificación de hipótesis, método que podrá después aplicar de forma autónoma;
- b) favorece la retención de informaciones a más largo plazo;
- c) la gramática es interpretada no sólo por el profesor, sino por los estudiantes y el profesor, lo que evita dogmatismos.

Sin embargo, no se puede dejar de mencionar el hecho de que el aprendizaje inductivo es más lento que el aprendizaje deductivo. Entrar en contacto con muestras de la lengua, observarlas bien, formular hipótesis y comprobarlas o no son tareas que pueden llevar tiempo para hacerse efectivas. Pero eso no significa necesariamente un problema, porque a largo plazo los resultados tienden a ser mejores, con mayor fijación por parte del alumno.

Otro punto que merece ser destacado es la falta de materiales didácticos que trabajen bajo la opción inductiva. Tradicionalmente se han utilizado con más frecuencia formulaciones deductivas en los libros de texto y gramáticas. En los últimos años, sin embargo, han surgido algunos materiales de ELE que se proponen cambiar el enfoque, dando a alumnos y profesores herramientas para que actúen de forma inductiva.

Lo interesante es verificar también que es posible trabajar de manera inductiva desde los niveles iniciales. El hecho de que los alumnos todavía no dominen el idioma que están aprendiendo no se presenta como una barrera para la utilización de la trayectoria inductiva. Si al principio necesitan valerse de su lengua materna, no vemos problemas, ya que el objetivo principal en ese momento es la reflexión y la interpretación de la gramática. Claro está que, para alumnos de niveles básicos, las actividades inductivas deben estar muy bien planeadas, claramente delimitadas y apoyadas en una segura orientación del profesor, para que los alumnos no se sientan perdidos. A medida que los estudiantes se habitúan a prácticas inductivas, el grado de complejidad de las actividades se puede ir aumentando y la necesidad de ser guiado por el profesor disminuye.

## **La experiencia editorial**

En 2001, fuimos invitadas a elaborar un nuevo material didáctico de ELE. para alumnos brasileños. Cuando empezamos a diseñar ese nuevo material, una de las cuestiones principales que tuvimos en mente fue cómo presentaríamos la gramática de una manera que les fuera significativa a los alumnos y, principalmente, cómo darles condiciones para que participasen activamente del proceso de aprendizaje.

Llegamos a la conclusión de que la trayectoria inductiva era un camino bastante adecuado a nuestros objetivos. Esa elección nos dio mucho más trabajo que si hubiéramos optado por la trayectoria deductiva. Encontrar muestras de lengua significativas, que marcaran los puntos gramaticales que nos gustaría abordar no fue de hecho una dificultad.

Pero encontrar la mejor manera de dirigir el trabajo inductivo fue una tarea compleja. Para orientar al profesor para que llevase a los alumnos desde los modelos de lengua hasta las reglas gramaticales, nos trasladamos a nuestras clases y nos imaginamos orientando a nuestros alumnos. Así, encontramos el punto que suponíamos ideal para la conducción del alumno a las reglas gramaticales.

Como ilustración y sugerencia de trabajo en esa línea, presentamos a continuación un ejemplo de actividad inductiva para adquisición y práctica de la gramática<sup>51</sup>. El apartado del libro que se dedica a ese asunto se titula, no por azar, “descubriendo la gramática”, en una alusión al hecho de que aprender es esencialmente un descubrimiento. En letras cursivas ponemos la orientación que le damos al profesor:

El verbo “gustar” en Presente de Indicativo

*Diles a los alumnos que para expresar gustos en español no se utilizan las mismas estructuras que en portugués (o sea, uno no debe decir “yo gusto de”) y que ahora van a aprender cómo se hace eso en español. Pon la grabación y pídeles que la sigan con los textos. Aclara las dudas de vocabulario y al final pide a algunos alumnos que lean los textos en voz alta. Diles que hagan la actividad que sigue. Corrígela oralmente.*

9. Clara y Julio hablan sobre sus gustos.

A. Escucha la grabación fijándote en cómo se expresan.

“Me llamo Clara y me gusta mucho salir con mis amigos, escuchar música, me gusta bailar, me gustan las discotecas. No me gusta estar en casa los fines de semana, mirando la tele. Me gusta también la playa, el sol, broncearme... No me gusta el frío, tampoco la lluvia. Soy una chica alegre y comunicativa: me encanta hablar por teléfono. No me gustan mucho los ordenadores, me parecen muy aburridos.”

“Mi nombre es Julio y me gusta mucho escuchar música. Me gusta también ir a parques donde se pueda caminar y respirar aire puro. Me gustan los días claros y calurosos, no me gusta el frío. Me gustan los partidos de fútbol en la tele y también ir a la cancha. Los fines de semana me gusta mucho estar en casa y mirar la tele, pero no me gusta nada hablar por teléfono. ¡Me encanta también viajar y conocer lugares nuevos!”

B. Ahora marca V (verdadero) o F (falso) en cada enunciado.

[ ] A Clara le gusta mucho escuchar música. A Julio también.

[ ] A Clara no le gusta nada hablar por teléfono. A Julio tampoco.

[ ] Ni a Clara ni a Julio les gusta pasear en sitios a cielo descubierto.

[ ] A ambos les gusta el calor.

[ ] A Clara no le gusta estar en casa los fines de semana. A Julio sí.

*Los alumnos deberán completar los espacios con el verbo “gustar” de acuerdo*

<sup>51</sup>El ejemplo fue sacado de la colección ¡Arriba!, publicada en cuatro volúmenes por la editorial Moderna en 2004 y de la cual las autoras de esta comunicación son co-autoras y consultoras.

con los textos anteriores. Hazles observar que han completado la actividad con dos formas diferentes: “gusta” y “gustan”. Incentívalas a qué descubran por qué. Acepta todas las hipótesis (incluso en portugués). Al final, junto con ellos, escribe la regla en la pizarra.

10. Vuelve a los textos de Clara y Julio.

A. De acuerdo con los textos, completa cada hueco con el verbo “gustar” debidamente conjugado:

me _____ salir con mis amigos.	me _____ las discotecas.
me _____ bailar.	no me _____ los ordenadores.
no me _____ estar en casa.	me _____ los días claros y calurosos.
me _____ la playa.	me _____ los partidos de fútbol en la tele.
no me _____ el frío.	
me _____ escuchar música.	

B. Observa ahora que el verbo “gustar” se presenta de forma diferente en las dos columnas del punto A. ¿Sabes decir por qué?

Sugerencia de respuesta: En la primera columna el verbo está en singular porque los objetos de aprecio están en singular o son verbos; en la segunda columna, el verbo está en plural porque los objetos de aprecio están en plural.

*Los alumnos deberán completar los espacios con el verbo gustar y el pronombre de acuerdo con sus gustos. Incentívalas a que respeten la opinión de los compañeros.*

11. ¿Qué cosas te gustan? Completa los espacios con “Me gusta”, “Me gustan”, “No me gusta” o “No me gustan”:

_____ ir al cine.	_____ caminar por la
_____ los juegos	playa.
electrónicos.	_____ los espectáculos de
_____ el fútbol.	ballet.
_____ las películas	_____ el rock.
de terror.	_____ ir a bodas.
_____ el videojuego.	_____ los tebeos.
_____ las telenovelas.	_____ practicar deportes.

Primeramente les presentamos muestras de la lengua extranjera en las cuales aparecen las estructuras que queremos trabajar (en este caso, el verbo “gustar”). Los textos fueron elegidos teniendo en cuenta al alumnado para el cual estábamos escribiendo (alumnos brasileños entre 10 y 13 años). Después de entrar en contacto con esa muestra (tanto

oralmente como por escrito), los estudiantes son orientados a hacer un ejercicio de comprensión lectora, que les permite un mayor acercamiento al texto y al tema que se propone trabajar. Orientamos al profesor para que, a continuación, dirija la atención de los alumnos a las formas “gusta’ y “gustan”, en el caso de que ellos no las hayan observado. Los aprendices deberán entonces formular hipótesis para la existencia de esas dos formas y para eso podrán valerse de su lengua materna, si es necesario. El profesor debe controlar su ansiedad y escuchar todas las hipótesis que aparezcan, dejando que los propios alumnos intenten comprobarlas o no. Si es oportuno, el profesor puede ofrecer otros ejemplos que les ayuden a llegar a la regla de uso. A través de una construcción colectiva (pero que suceda a una construcción individual), el profesor y los alumnos elaboran por escrito dicha regla. Como verificación del proceso de enseñanza/aprendizaje, se proponen ejercicios que les permitan a los alumnos practicar las estructuras en cuestión.

## **Conclusiones**

Llevar al alumno a una posición más activa en su proceso de aprendizaje debe ser una preocupación constante por parte de los profesores. En el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras, algunos caminos se muestran más favorables a la consecución de ese objetivo. Con relación a la enseñanza de la gramática, nos parece bastante productiva la utilización de un abordaje inductivo, en el cual el profesor asume el papel de orientador y no de divulgador del saber.

Hasta el momento, los resultados que hemos tenido con la utilización del material (¡Arriba!, apoyado en esa concepción inductiva) son muy positivos: los alumnos se sienten animados a resolver los desafíos que le proponemos y se interesan por llegar a las reglas. De la misma manera, se sienten participantes activos en los descubrimientos y fijan las reglas de una manera mucho más lógica y duradera.

En cuanto a los profesores, también hemos recibido respuestas positivas de sus experiencias con la gramática inductiva, ya que ellos notan la mejor aceptación de sus alumnos y mejores resultados en la aplicación de las reglas en situaciones comunicativas.

Sin embargo, estamos seguras de que este tema merece todavía mayores discusiones y estudios más orientados, para que se puedan sacar conclusiones más puntuales sobre su eficiencia en clases de idiomas.

## Referencias bibliográficas

CALLEGARI, M.V., Rinaldi, S., 2004, *¡Arriba!*, vol. 1 y 2, São Paulo, Moderna.

CAMERON, L., 2002, *Teaching languages to young learners*, Cambridge, CUP.

CORONADO GONZÁLEZ, M. L., 1998, “Últimas aportaciones a la enseñanza de la gramática: aproximación inductiva, actividades de concienciación gramatical y tareas formales”, *Carabela* nº 43, pp. 81-93.

MORENO, Montserrat, 2000, *Temas transversais: um ensino voltado para o futuro*.

In:BUSQUETS, Maria D. et alii, 2000, *Temas Transversais em educação: bases para uma formação integral*. 6ª. ed. São Paulo, Ática.

RODRÍGUEZ ABELLA, R. M. y Valero Gisbert, M., 1999, “La gramática para comunicar: una propuesta inductiva”. *Actas del 9o.Congreso Internacional ASELE: El Español como Lengua extranjera: enfoque comunicativo y gramática*. pp. 433-440.





# LA OPOSICIÓN MODAL DE LOS VERBOS CREER Y SABER: UN ESTUDIO BASADO EN CORPUS

Iandra Maria da Silva

## 1. Introducción

La pluralidad de criterios lingüísticos para un concepto de modo revela la dificultad de establecer un carácter distintivo entre los modos verbales, y demuestra que las condiciones que gobiernan la aparición del indicativo en oposición al subjuntivo dan la idea de funcionamiento de un mecanismo complejo de lengua.

El mecanismo de selección modal que opera en algunas construcciones es generalmente considerado, por aprendices del español como lengua extranjera, como uno de los puntos más difíciles de la gramática, siendo el subjuntivo, en su uso conceptual, el modo que demuestra más dificultad, debido a la variedad de rasgos que hacen variar su significado.

El modo subjuntivo se encuentra en la literatura en diferentes tipos de análisis. Entre los diversos trabajos, se destacan estudios desarrollados en el campo de la lingüística, en perspectiva sintáctica, perspectiva semántica, semántico-pragmática, en el campo de la pragmática, de la sociolingüística y de la psicología, entre otros.

Este trabajo se propone contribuir a los estudios sobre un análisis del empleo del modo subjuntivo en contraste con el modo indicativo, observando el funcionamiento de las construcciones *creer que* y *saber que* en estructuras afirmativas y negativas, en un estudio basado en corpora.

El objetivo del estudio es utilizar instrumentos de la Lingüística de Corpus (LC), tales como concordancia y descripción de la lengua basada en informaciones de frecuencia de uso. La investigación y explicación de fenómenos lingüísticos observados a partir de corpora es visto como una de las posibles metodologías de análisis en lingüística, puesto que hoy día la LC ofrece herramientas más apropiadas para el estudio de gran cantidad de datos registrados y analizados por lectura en ordenador.

La realización de este trabajo se debe a la utilización del computador que posibilita la compilación de textos auténticos que sirven como fuente de datos para análisis. El examen de la incidencia de estos verbos se contraponen al enfoque gramatical que dicta

reglas desvinculadas del uso auténtico de la lengua.

Para el desarrollo del estudio se utilizan datos de textos de periódicos electrónicos de 20 países de lengua hispánica recogidos durante el año 2005, más precisamente entre los meses de enero y junio. La verificación de los datos es realizada utilizando del programa WordSmith (Mike Scott, 1998).

## 2. Problema

El tema de este estudio y la selección de estos verbos se debe, en gran parte, a la experiencia que he tenido como profesora de español. El interés por la evolución de los comportamientos lingüísticos en función de la dificultad de utilización de los modos verbales, principalmente en construcciones con verbos de actividad mental, obliga a considerar la importancia de tratar de los valores que motivan la alternancia u oposición entre los modos indicativo y subjuntivo.

El debate sobre el uso de los modos verbales relacionados con las construcciones sustantivas es motivado, principalmente, por la constatación de la variabilidad de valores y empleos vehiculados por estudiosos de la lengua. Esta variabilidad está presente en diferentes tipos de libros didácticos de español, en los que se señalan diferentes valores y se dictan distintas reglas de uso para los modos<sup>52</sup>.

En esta propuesta, el objetivo principal no es presentar las distintas reglas de empleo de los modos indicativo y subjuntivo para estos verbos, sino hacer un estudio de los usos de estos modos verbales con las construcciones *saber que* y *creer que* verificando si hay alternancias entre las dos, y si estos verbos presentados en el mismo grupo, en la sección destinada al examen de comportamiento de las oraciones subordinadas sustantivas en los manuales de la lengua, tienen los mismos rasgos.

## 3. Referencial Teórico

Son muchos los estudiosos que tratan sobre temas relacionados con los modos verbales. El gran número de estudios sobre el tema del subjuntivo indica que se trata de un fenómeno digno de ser considerado en la enseñanza del español como lengua extranjera. Destacamos algunos de estos estudios en el campo de la lingüística en distintas áreas de análisis.

En la perspectiva sintáctica, contamos con el análisis de Shawl (1975), que describe el empleo del subjuntivo en algunas oraciones sustantivas. En la visión de Lunn (1989), con la teoría de la relevancia, en la cual la autora introduce la noción de relevancia en la discusión de modo subjuntivo y prototipo<sup>53</sup>.

En la perspectiva semántica, encontramos trabajos de autores como Terrell e Hooper (1974), los primeros estudiosos que hacen consideraciones sobre la distinción entre

---

<sup>52</sup>Manuales de: BORREGO, J.; ASENCIO, J. G.; PRIETO, E. *El subjuntivo: valores y usos*. Madrid: Sociedad General Española de Librerías, 1986; ALVAREZ, Jesús Fernández. *El subjuntivo*. 7ª ed. Madrid: Edi-6, 1987 y PORTO DAPENA, José Álvaro. *Del indicativo al subjuntivo: valores y usos de los modos del verbo*. Madrid: Arco/Libros, 1991.

<sup>53</sup>El prototipo es concebido como el caso más típico o más común de una categoría.

indicativo y subjuntivo utilizando las nociones de “aserción” y “presuposición” para explicar el uso de estos modos.

Desde la misma perspectiva, el trabajo de Smead (1994) señala la importancia del análisis de rasgos como la influencia de la presencia o ausencia de elementos verbales en la oración principal, el aspecto verbal imperfectivo o perfectivo de la oración, además de otros factores extralingüísticos.

En el aspecto semántico-pragmático, destacamos las generalizaciones propuestas por Mejías-Bikandi (1994), en las cuales el autor expone un análisis basado en la definición pragmática de la noción de aserción y las estructuras semánticas de los espacios mentales de Fauconnier (1985). De acuerdo con esta teoría, el modo indicativo es utilizado en complementos cuando la intención del hablante es la de indicar que la información expresa está contenida en el dominio de puntos de vista individuales sobre la realidad.

Se suman a estos estudios desarrollados en la línea semántico-pragmática, otros análisis del subjuntivo español como por ejemplo la teoría *natural semantic metalanguage* (NSM). Esta teoría sigue el principio de que las estructuras sintácticas y léxicas que comprenden el metalenguaje son encontradas en todas las lenguas del mundo, según la propuesta de Travis (2003).

Contamos también con estudios de autores que reconocen la pérdida de la distinción de los modos verbales, cuyos análisis se insertan en el campo de la pragmática, y tratan los fenómenos lingüísticos que afectan al español hablado en algunas regiones, entre los cuales podemos mencionar los estudios de Silva-Corvalán (1994), Lunn (1995) y Medrano (1999a).

En el área de la sociolingüística, mencionamos la investigación de Serrano (1995) en que se valoriza la incidencia de factores sociales en el proceso de cambio sintáctico y contrasta las diferencias en cuanto a la distribución de variantes en función de variables sociales: sexo, edad y nivel sociocultural. Finalmente, citamos el trabajo de Goldin (1974) en el que el modo subjuntivo es tratado desde una perspectiva psicológica, de acuerdo a principios utilizados por los hablantes que explican la elección del modo por la reacción y la presuposición.

Estas corrientes teóricas<sup>54</sup> demuestran la variedad de teorías existentes sobre el uso de este modo y la tendencia a buscar un criterio único para explicar el uso o funcionamiento del subjuntivo con el objetivo de facilitar su aprendizaje.

Nuestra propuesta de análisis se basa en la oposición entre estructuras afirmativas y negativas. En este sentido, asumimos valores pragmáticos para la morfología flexional de modo y postulamos el rasgo asertivo para el modo indicativo y el rasgo no-asertivo para el modo subjuntivo, con el objetivo de verificar si los dos verbos *creer* y *saber* asumen tales rasgos.

En este sentido, prevemos que las estructuras afirmativas favorecen el indicativo, debido a la correlación con el rasgo de la aserción. Terrell y Hooper (1974) señalan que el factor que distingue los modos indicativo y subjuntivo cuando aparece la alternancia

---

<sup>54</sup>El análisis detallado de estos estudios está en SILVA, (2005) *Indicativo e subjuntivo em espanhol: norma e uso na imprensa escrita*.

modal se debe a que el indicativo distingue la proposición expresa como asertiva y el subjuntivo como no-asertiva<sup>55</sup>.

El territorio entre aserción y no-aserción se relaciona con actitudes de los hablantes ya que la elección del subjuntivo está asociada a grados de menor certeza con respecto a la realización del contenido de las proposiciones.

Hooper (1975) clasifica predicados como *creo que* como aserción débil (weak assertive). Según Mejías-Bikandi (1994:900) eso explica, por un lado, el uso del indicativo en oraciones de complemento y, por otro, la falta de certeza sobre la verdad de la proposición expresa por el complemento.

A través de los verbos epistémicos, el hablante puede codificar la subjetividad asociada a matices de compromiso o certeza. Verbos epistémicos, como *saber* y *creer*, señalan el modo de conocimiento, reflejan las apreciaciones del hablante sobre el status fáctico de los estados/eventos e incluyen deducción (cf. Givón, 1995).

De acuerdo con Palmer (1986), el hablante puede dar informaciones indicando que las presenta como opinión subjetiva, como una deducción, como un rumor o basado en la evidencia de los sentidos.

## 4. Metodología

### 4.1 Selección y análisis de corpora

Los datos utilizados en este trabajo provienen de textos periodísticos de veinte países hispánicos<sup>56</sup> recogidos entre los meses de enero a junio de 2005.

El criterio de elección, fue, en primer lugar, la disponibilidad en el medio electrónico. Después de la recogida de textos de la prensa escrita electrónica, el material fue organizado en archivos destinados a reunir las construcciones oracionales con los verbos *creer* y *saber*.

Con este análisis delimitamos un nuevo *corpus* formado por 26 periódicos: *Diario Los Andes* (Argentina), *El Día* (Argentina), *El Espectador* (Colombia), *El Tiempo* (Colombia), *El Mercurio* (Chile), *Digital Granma* (Cuba), *Diario de Hoy* (Ecuador), *El Universo* (Ecuador), *El Diario de Hoy* (El Salvador), *El Periódico* (España), *ABC* (España), *El Correo Digital* (España), *La Hora* (Guatemala), *La Prensa* (Honduras), *El Universal* (México), *El Imparcial* (México), *La Nación* (Paraguay), *Ultima Hora* (Paraguay), *ABC* (Paraguay), *El Caribe* (República Dominicana), *El Nuevo Día* (Puerto Rico), *Univision* (Puerto Rico), *La Prensa* (Panamá), *El Telégrafo* (Uruguay), *El Universal* (Venezuela), *El Nacional* (Venezuela).

Con la ayuda del programa computacional WordSmith (Mike Scott, 1998), disponemos de una herramienta para examinar las elecciones modales de las

<sup>55</sup>Hay que notar que la teoría de Terrell e Hooper (1974) se relaciona al español hablado.

<sup>56</sup>Argentina, Bolivia, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, El Salvador, Ecuador, España, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Paraguay, Panamá, Puerto Rico, Perú, Uruguay, Venezuela y República Dominicana

construcciones seleccionadas.

Es posible, a través del WordSmith, seleccionar todos los archivos disponibles de una única vez y dar el comando de busca de la palabra en análisis. El programa presenta, entonces, la cantidad de ocurrencias encontradas en el total de los archivos analizados, produciendo listas de oraciones cuyos párrafos pueden ser ampliados, ofreciendo informaciones sobre el tipo de palabra que acompaña la palabra central y evidencia determinadas combinaciones. Es un recurso eficiente para aislar palabras y expresiones lingüísticas de un *corpus*, posibilitando un análisis de la lengua en su uso auténtico.

El programa es compuesto de tres herramientas para el análisis lingüístico: i) *WordList*; ii) *Concord* y iii) *KeyWords*. La herramienta *WordList* ordena listas de palabras, una en orden alfabético; una de frecuencia y otra con las estadísticas relacionadas a los datos utilizados para la producción de las listas. A través de esta herramienta podemos obtener la información sobre el tamaño del *corpora*. En el caso de este estudio, tenemos un *corpus* con una extensión de 579.044 palabras.

La herramienta *Concord* produce las concordancias de una palabra específica que puede ser formada por una o más palabras. Estas concordancias son analizadas con la herramienta *KeyWord* donde la palabra clave en el contexto, aparece centralizada, destacada y acompañada a la derecha y a la izquierda por el texto.

## 5. Resultados y discusión

En el presente estudio investigamos la verificación del uso de los modos de oraciones que completan los verbos *creer* y *saber* en construcciones negativas y afirmativas. Para desarrollar nuestro trabajo utilizamos el programa WordSmith.

Examinamos un total de 510 datos<sup>57</sup> – 312 construcciones con el verbo *creer* y 198 construcciones con el verbo *saber*. Empezamos el análisis con el verbo *creer*. La tabla siguiente presenta los datos relacionados con el tipo de estructura para el verbo *creer*.

*Tabla 1 – Asociación entre modo verbal y tipo de estructura - Verbo creer*

Modo verbal	Tipo de Estructura		Total
	Afirmativa	Negativa	
Indicativo	262	5	267
Subjuntivo	0	45	45
Total	262	50	312

Podemos verificar que los datos muestran la influencia del uso del modo indicativo asociado a las estructuras afirmativas en un total de 262 casos. Ofrecemos algunos

<sup>57</sup>Cabe mencionar que los datos se refieren a la busca del verbo conjugado en todas las personas del discurso en el tiempo presente y pasado.

ejemplos para examen de *creer* en oraciones afirmativas con el indicativo:

1. “Yo *creo que* mi primer día de clase *fue* mi primer día de vida. Hasta entonces sólo conocía bonitas sonrisas y bonitos sentimientos”. (Jornal ABC: España, 20/05/05)
2. “*Creo que* Lombardi lo *hizo* para llevar más gente al cine, porque le daba miedo el final gay de la novela...”. (Jornal El Nacional: Venezuela, 09/04/05)
3. “Hay mucha presión sobre los jóvenes, porque algunos padres *creen que* sus hijos *deben* tener el título de doctor para ser importantes”. (Jornal Última Hora: Paraguay, 13/01/05)
4. “*Creemos que* las reuniones con la participación de todos los partidos *son* más útiles que las que privadamente se hicieron para “tomar cafecito”, como se dijo en su momento”. (Jornal La Hora: Guatemala, 11/02/05)
5. “...se fue a ampliar sus horizontes en otro centro urbano más importante, donde *creyó que* la fortuna le *estaba* sonriendo, hasta que un buen día, al entrar a un edificio público de aquellos que están custodiados por militares, un soldado le *pidió*”. (Jornal El Espectador: Colombia, 15/05/05)

Los resultados parecen confirmar la hipótesis de una correlación entre las estructuras afirmativas y el uso del indicativo para codificar proposiciones asertivas, en que el hablante se compromete con la veracidad del contenido hablado.

Entre las oraciones negativas encontramos cinco (5) casos codificados con el indicativo. Las oraciones que siguen ejemplifican algunos de los casos de empleo del modo indicativo en estructuras negativas encontradas en el *corpus*:

6. “Kafka encomendó la desaparición de su obra nada menos que a su amigo Max Brod. *¿No cree que* en el fondo ningún artista, y ningún ser humano, *quiere* desaparecer, no dejar rastros?” (Jornal La Nación: Argentina, 09/05/05)
7. “Que los hombres nos tienen miedo a las mujeres con poder, qué duda cabe. Si la Pía Guzmán fuera hombre, *¿no crees que sería* candidata de nuevo?” (Jornal El Mercurio: Chile, 17/05/05)
8. Entre una central obrera que ofrece igualdad y socialismo y otra que no los ofrece, *¿no crees que* los trabajadores *se inclinan* por la primera?” (Jornal El Universal: Venezuela, 27/04/05)
9. “...o una vez al mes con todos para dialogar e intercambiar visiones. Yo sí hablo, sí oigo, sí escucho y concilio. Pero *¿no cree que* su marcada posición política *podría* influenciar también el llamado a la concertación dentro de la academia?” (Jornal El Nacional: Venezuela, 08/03/05)
10. “Usted ha dicho muchas veces que quería el olvido. *¿No cree que hay* una contradicción entre este deseo y el ejercicio de la literatura? (Jornal La Nación: Argentina, 21/06/05)

En todos los casos, las oraciones son interrogativas, motivo por el cual hay que averiguar la razón de esas selecciones, ya que no se tratan de expresiones declarativas.

Pasamos ahora a la verificación del verbo *saber*. Veamos la tabla siguiente:

Tabla 2 – Asociación entre modo verbal y tipo de estructura - Verbo *saber*

Modo verbal	Tipo de Estructura		Total
	Afirmativa	Negativa	
Indicativo	152	46	198
Subjuntivo	0	0	0
Total	152	46	198

Notamos que el verbo *saber* tiene semejanzas con el verbo *creer* en las estructuras afirmativas, sin embargo, en las estructuras negativas obtuvimos resultados opuestos. En estos casos, según la tabla 2, no se encontró ninguna construcción codificada por el modo subjuntivo en las estructuras negativas.

Presentamos también algunos ejemplos de empleo del indicativo en contexto afirmativo con el verbo *saber* a continuación:

11. “Todo el mundo *sabe que hay* dos grupos enfrentados en el MVR: el de civiles, entre los cuales estas tú y el de lo...”.(Jornal *El Universal*: Venezuela, 27/05/05)

12. “Juan Pablo II así lo entendió, ojalá sigamos sus enseñanzas. *Sabemos que* este último viaje *es* el mejor de todos, es el que es”.(Jornal *La Prensa*: Panamá, 03/04/05)

13. “Indudablemente que la ausencia es una cosa que duele igual, somos muy católicos y *sabemos que* él espiritualmente *puede* estar muy bien, pero nosotros...”.(Jornal *El Mercurio*: Chile, 17/05/05)

14. “Cuando Borges *supo que* su enfermedad *era* terminal, teníamos programada una gira por toda Italia y le preguntó al médico si podía hacer el viaje y le contestó que sí...”. (Jornal *La Nación*: Argentina, 09/05/05)

15. “En Europa, los 25, pero sobre todo los grandes –Francia, Alemania, Inglaterra- *saben que* sólo unidos *tienen* posibilidades de que su voz la escuchen y respeten las potencias mundiales”. (Jornal *El Periódico*: España, 31/05/05)

Así como el verbo *creer*, el verbo *saber* también presenta influencia del uso del modo indicativo asociado a las estructuras afirmativas.

Presentamos ahora, algunos de los ejemplos de empleo periodístico de *no saber que* para examinar el comportamiento de las elecciones modales en el contexto negativo con verbo *saber*:

16. “La Organización Mundial de la Salud estima que nueve de 10 personas infectadas en el mundo *no saben que tienen* el VIH”. (Jornal *El Mercurio*: Chile, 14/05/05)



17. “Por otro lado los chilenos que viven en Europa, con sus interminables protestas, yo *no sé que alegan* tanto si finalmente los exiliados reales son muy pocos...”. (Jornal *El Mercurio*: Chile, 15/06/05)
18. “Los únicos que han sufrido el gran terror del mundo han sido los pobres, aquellos otros, que no caben en el reino de los cielos parafraseando a Jesús, *no saben qué es* el horror del hambre, de las bombas, de la mentira, del secuestro”. (Jornal *Digital Granma*: Cuba, 18/06/05)
19. “Ella va limpiando lo que él ensucia y *no sabe que habla* inglés. La presentan como la mujer ideal”. (Jornal *El Nuevo Día*: Puerto Rico, 16/04/05)
20. “La audiencia televisiva *no supo que* las historias que *vio* en los noticiarios sobre el gobierno fueron preparadas por la administración”. (Jornal *El Universal*: México, 22/02/05)
21. “Este explicó que la posición francesa es que si ese material transita también por territorio francés, es porque ellos *no saben que hay* peligro”. (Jornal *La Prensa*: Panamá, 03/04/05)

Aquí la aparición del indicativo en estructuras negativas instauro la diferencia entre los dos tipos de verbos: *creer* y *saber*. Es decir, el tipo de verbo es un factor que parece atestiguar una aserción más fuerte para el verbo *saber*.

De acuerdo con Givón (1995), *saber* es un verbo que instauro alta certeza epistémica. El hablante se vincula con el contenido proposicional y asume la veracidad o la falsedad de la información. La elección del modo, por lo tanto, se debe a la noción de certeza sobre el contenido que se afirma.

En ese sentido, se puede decir que el mismo conocimiento existe cuando se niega una proposición en que ejemplos como (16-21) aluden conocimiento de causa sobre la veracidad de la información dicha.

Los resultados encontrados confirman la idea de que estos verbos deben ser tomados de manera distinta, ya que *saber* no se comporta como el verbo *creer*. En las dos estructuras, afirmativa y negativa, el indicativo se usa para enunciar hechos que son conocidos por los hablantes y quizás se podría decir que los hechos del verbo *creer* tienen grados de aserción más débil.

## 6. Consideraciones Finales

El análisis realizado en este trabajo busca contrastar el empleo de los modos verbales en oraciones afirmativas y negativas con los verbos de actividad mental, *creer* y *saber*.

Constatamos que se favorece el modo subjuntivo en las oraciones con el verbo *creer*, que muestra evidencias a favor de la hipótesis propuesta de la correlación entre asertividad y el modo indicativo, considerando que las cinco oraciones codificadas con el indicativo son estructuras interrogativas. Estos casos también confirman la hipótesis de la correlación entre el rasgo de la no-aserción y las oraciones negativas, debido al carácter de duda asociado a los contenidos proposicionales con *no creer que*.

Conforme verificamos a través de estudios sobre el modo subjuntivo mencionados al inicio de este trabajo, varios autores mencionan el rasgo de la no-aserción para explicar el

favorecimiento del subjuntivo. Entre ellos citamos autores como Terrell e Hooper (1974), Lunn (1989, 1995), Mejías-Bikandi (1994) y Silva-Corvalán (1994). Para estos estudiosos, el empleo de las formas flexivas del modo de acuerdo a valores pragmáticos, proponen el rasgo asertivo para el modo indicativo y no-asertivo para el subjuntivo.

Respecto a los datos con el verbo *saber*, verificamos lo opuesto. Todos los datos, en estructura negativa, están codificados en indicativo. En este sentido, se verifica por lo tanto, la necesidad de reflexión bajo tres aspectos distintos, sin embargo, interrelacionados. El primero de ellos se refiere a la necesidad de tratar estos verbos cognitivos separados, pensando, quizás, en distintos grados de aserción. En este aspecto, asumimos que los dos verbos pertenecen a la categoría de verbos de actividad mental, sin embargo, no pueden pertenecer al mismo grupo como postulan las teorías gramaticales por la diferencia de su contenido semántico.

El segundo aspecto se refiere a una reflexión sobre la importancia del uso de medios como la Lingüística del Corpus, para hacer análisis de la lengua natural, para que se pueda contemplar el tercer aspecto propuesto, que se refiere a la búsqueda de nuevas variables que influyen de manera significativa la elección modal. En el presente estudio, por ejemplo, identificamos que las estructuras interrogativas influyen la codificación del modo subjuntivo en las oraciones negativas con el verbo *crear*. Tal contexto no está explorado en los libros aquí consultados, y esa investigación señala la necesidad de un examen más detallado sobre ese punto.

## 7. Referencias Bibliográficas

- ALVAREZ, Jesús Fernández, 1987, *El Subjuntivo*. 7ª ed, Madrid, Edi-6.
- BORREGO, J.; ASECIO, J. G.; PRIETO, E, 1986, *El subjuntivo: valores y usos*. Madrid, Sociedad General Española de Librerías.
- FAUCONNIER, Gilles, 1985, *Mental Spaces. Aspects of meaning construction in natural language*, Cambridge University Press.
- GIVÓN, Talmy, 1995, *Functionalism and grammar*. Philadelphia, J. Benjamins.
- GOLDIN, Mark, 1974, “A psychological perspective of the spanish subjunctive”, *Hispania*, vol. 57, pp. 295-300.
- HOOPER, Paul J., 1975, “On assertive predicates”, *Syntax and Semantics*, vol. 4, Ed. John P. Kimball New York, Academic, pp. 91-124.
- LUNN, Patricia V., 1989, “Spanish mood and the prototype of assertability”, *Linguistics*, vol.27, pp. 687-702.
- \_\_\_\_\_, 1995, “The Evaluative Function of the Spanish Subjunctive”, In: BYBEE, J. & FLEISHMANN, S, *Modality in grammar an discourse*. Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins.
- MEDRANO, Jorge Murillo, 1999, “La selección modal en oraciones subordinadas sustantivas del habla culta costarricense: un análisis pragmático”, *Filología y Lingüística*, vol. 25, nº 2, pp. 209-229.
- MEJÍAS-BIKANDI, Errapel, 1994, “Assertion and speaker’s intention: a pragmatically based account of mood in Spanish”, *Hispania*, vol. 77, nº 4, pp. 892-902.
- PALMER, F, 1986, *Mood and modality*. Cambridge, Cambridge University Press.

PARTINGTON, A, 1998, *Patterns and meanings: using corpora for English language research and teaching*. Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins.

PORTO DAPENA, José Álvaro, 1991, *Del indicativo al subjuntivo: valores y usos de los modos del verbo*. Madrid, Arco/Libros.

SERRANO, María José, 1995, "Sobre un cambio sintáctico en el español canario: del indicativo al subjuntivo y condicional", *Hispania*, vol. 78, nº 1, pp. 178-192.

SCOTT, Mike & Oxford University Press, 1998. *WordSmith tools manual version 30*.

SHAWL, James R., 1975, "Syntactic aspects of the spanish subjunctive", *Hispania*, vol. 58, nº 2, pp. 323-329

SILVA, Iandra Maria da, 2005, *Indicativo e Subjuntivo em espanhol: norma e uso na imprensa escrita*, Florianópolis, UFSC. Disertación de maestría.

SILVA-CORVALÁN, C., 1994, "The gradual loss of mood distinctions in Los Angeles Spanish", *Language Variation and Change* 6(3), pp. 255-272.

SMEAD, Robert N., 1994, "En torno al modo en oraciones pseudo-escindidas y exclamativas: Patrones entre monolingües y bilingües", *Hispania*, vol. 77, nº 4, pp.842-854.

TERRELL, Tracy; HOOPER, J., 1974, "A semantically based analysis of mood in spanish", *Hispania*, vol. 57, pp. 484-494.

TRAVIS, Catherine, 2003, "The semantics of the spanish subjunctive: its use in the natural semantic metalanguage", *Cognitive Linguistics*, vol. 14, nº 1, pp. 47-69.

# TALLERES



# **EL TEXTO AL SERVICIO DE LA GRAMÁTICA Y LA GRAMÁTICA AL SERVICIO DEL TEXTO**

Nelson de Abreu y Teresinha F. Resende de Ozcariz

Este taller tiene por objetivo proponer un enfoque concreto para la enseñanza de gramática en los cursos de lengua extranjera. La elección del tema se dio a partir de observaciones hechas durante las clases de lengua española en el propio campo de trabajo de los autores Nelson de Abreu y Teresinha França Resende de Ozcariz. En la búsqueda de evidencias de las creencias y presupuestos que fundamentan el estudio de poner el texto al servicio de la gramática y la gramática al servicio del texto, los autores han optado por el procedimiento de recogida de datos en las clases de español lengua extranjera, además de registros de los propios alumnos y análisis del libro didáctico adoptado por la Universidad de Uberaba. Los resultados revelan que el libro didáctico adoptado, aunque sea uno de los mejores en la actualidad, no atiende a las necesidades reales de los alumnos de la referida institución. Revelan, todavía, que la práctica del profesor de lengua obedece a planteamientos divergentes, que al adoptar un libro didáctico, el profesor adopta el enfoque que este presenta y, también, lleva al aula su experiencia y versatilidad. Esta versatilidad es pertinente y rica, pero no siempre trabajada de forma organizada y por esta razón los autores han buscado metáforas que sustentasen un plan de trabajo más racionalizado y organizado, no sólo con relación a la gramática sino en todo lo relacionado a la enseñanza del español lengua extranjera, incluso con reflexiones de orden filosófico, antropológico, sociológico y psicológico. La telaraña y las hilanderas son las dos metáforas que mejor componen la idea de cómo tejer el aprendizaje y el conocimiento.

Sabemos que enseñar gramática a estudiantes de lengua extranjera es doblemente difícil, pues por más que estemos preparados siempre tropezamos en algunos obstáculos y opiniones contrarias a esa práctica. Es común oír comentarios como: “Enseñar gramática es muy laborioso y aburrido”; “la gramática se aprende a partir de buenas lecturas de textos bien estructurados”; “hoy día no se enseña más gramática, el alumno aprende automáticamente a partir de los textos”; “enseñar gramática es una tontería, pues el alumno busca la escuela ya sabiendo utilizar la estructura de la lengua”, y consumiríamos páginas y páginas citando justificaciones para no hablar de gramática.

Es verdad que el alumno viene a la escuela sabiendo hablar, pero estamos hablando de alumnos brasileños que, en cantidad nada despreciable, hablan muy mal el portugués y quieren o necesitan aprender español como lengua extranjera. Quizás la solución sea trabajar de forma libre poniendo textos seleccionados y bien estructurados al servicio de la gramática y, en otros momentos, de forma sistematizada, poniendo la gramática al servicio del texto. Pero, ¿cómo hacer eso de manera que resuelva las dudas de los alumnos y cómo sacar mejor provecho del aprendizaje?

Para ello, no es necesario hacer un trabajo que alcance todo el contenido gramatical. Se puede elegir un elemento gramatical en cada etapa, al cual se da mayor énfasis y a partir de ello se trabajan los demás. Para este taller, elegimos cuestiones elementales.

Aquí proponemos trabajar el texto para enseñar gramática y, a continuación, trabajar la gramática para el conocimiento y producción de textos. Buscamos como metáforas la telaraña y las hilanderas, de Velázquez.

Para que este trabajo logre un buen resultado hay que seguir rigurosamente lo que se plantea, y para eso proponemos que sigamos la estructura de la telaraña, estableciendo en sus radiales los contenidos que exigen mayor atención y estudio y, después, con las espirales vamos pasando y repasando los contenidos, pero a cada repaso con un enfoque distinto para no aburrir ni al profesor ni a los alumnos.

¿Por qué proponer hacer algo siguiendo la estructura de la telaraña?

¿Por qué buscar una metáfora en “La hilanderas”, de Velázquez?

Trabajamos hace ya 12 años con la enseñanza del español y siempre descubrimos y aprendemos, Teresinha y yo, algo nuevo y, claro, nuevas formas y prácticas de trabajar gramática con nuestros alumnos. Es claro que de manera muy personal, pues cada profesor tiene su práctica, su didáctica y cada grupo de alumnos exige una práctica y una didáctica distinta.

Una manera muy personal de trabajar con la enseñanza del español me ha llevado a hacer mi Máster en Ciencias y Prácticas Educativas, bajo el título de Nuevos Abordajes para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera en los Cursos Superiores. Y ese estudio lo hice siguiendo la estructura de la telaraña que parece muy complejo, pero no lo es, mas bien, es sencillo y muy bien organizado como debería ser la enseñanza de lenguas. Siguiendo esa línea de pensamiento, es decir, la estructura de la telaraña, se puede seguir un plan de trabajo que repasa muchísimas veces el mismo punto, pero siempre de una manera nueva y, a cada espacio de

tiempo, paramos y hacemos un repaso sistematizado. Y en ese momento se profundiza el asunto. Si vamos a tratar de los verbos, que sepamos como se los emplea y porque se los emplea, si vamos a tratar de las preposiciones o perífrasis o otro contenido gramatical cualquiera que sigamos el mismo criterio. Esos momentos de sistematización son cortos, de dos clases no más, pero muy precisos con relación al que hemos visto mientras trabajamos textos, ejercicios diversos, música, aspectos históricos y culturales, diálogos o hasta incluso algún punto específico como el artículo neutro “LO” que vamos también a tratar en este estudio.

Siguiendo la misma línea de pensamiento, Teresinha buscó en “*Las hilanderas*” una metáfora que representase el cruce de informaciones. Como *las hilanderas* trabajan primero los hilos y después los cruzan para componer la tela, debe de ser la enseñanza-aprendizaje. Así, comulgamos con ideas muy parecidas y eso se confirma con sus palabras: “*Las hilanderas* (taller Cervantes) - ...a continuación presento algunas reflexiones sobre mi Trabajo de Conclusión del “Curso de Especialización en Docencia Universitaria “, impartido por la Universidad de Uberaba – MG, sobre mi práctica docente en Literatura Española en la práctica cotidiana del aula y sobre la Educación como un proceso de transformación y construcción del conocimiento centrado en el alumno. En ese proceso, cruzo educación y arte. Uso la obra de Diego Velázquez, “*Las Hilanderas*” para evocar una serie de reflexiones pertinentes al tema, y utilizo la imagen para mostrar cómo el conocimiento es tejido como la trama del telar. Al establecer analogía entre la construcción del conocimiento con la producción de la telaraña, refuerzo la importancia del tejer, del pensar y repensar el aprendizaje”.

En un primer momento, vamos a introducir una actividad cultural y lúdica a la vez con el objetivo de ampliar el vocabulario así como consolidar el estudio de la conjugación verbal en diversos tiempos y modos como uno de los puntos de la gramática.

A partir de la obra “Guernica”, de Pablo Picasso y de textos auténticos sobre el bombardeo de esa ciudad vamos a situar los personajes y figuras presentes en la obra conforme el esquema del cuadro y con eso vamos a estar motivando al alumno a entrar en el tema propuesto.

A continuación, vamos a leer textos auténticos sobre el bombardeo de dicha ciudad y a partir de ellos subrayar los verbos y consolidar su estudio.

Teniendo en cuenta las dificultades específicas de la enseñanza del español lengua extranjera y de la falta de conocimiento histórico-cultural de muchos, creemos sea esta una buena estrategia para lograr lo que se propone respecto a la enseñanza de gramática a partir de los textos.

- a) Empecemos, entonces, por el cuadro “Guernica”, trabajando de forma lúdica para que él alumno no sienta el peso y el enfado de trabajar gramática.
- b) Pasemos a la interpretación para que el alumno tenga conocimiento de todo lo que abarca esta polémica e intrigante obra.
- c) Realicemos la lectura de los textos ‘auténticos’ para que el alumno se entere del contexto.

Subrayemos los verbos que aparezcan en el texto y a partir de ellos abordemos uno de los puntos de la gramática.



## Actividad 1:

1. Toro espectador	7. Sol con bombilla	13. Edificio en llamas
2. Mujer gritando	8. Caballo agonizante	14. Puerta entreabierta
3. Niño muerto	9. Mujer en la ventana	15. Tejado de casa
4. Pájaro agonizante	10. Edificio	16. Enlosado de patio
5. Mesa	11. Figura arrastrándose	17. Flecha
6. Guerrero muerto	12. Figura en llamas	18. Lanza



## Actividad 2:

Algunos críticos han interpretado las figuras de “El Guernica” con una carga simbólica. A continuación puedes ver dos opiniones famosas. Da también tu opinión:

<i>FIGURAS</i>	<i>JUAN LARREA</i>	<i>JEROME SECLKLER</i>	<i>TU OPINIÓN PERSONAL</i>
El caballo	España franquista	El pueblo	
Restos de un soldado	Miliciano		
El toro	El pueblo	La fuerza bruta	
<b>La madre con el niño</b>	Madrid		
La mujer con lámpara	La inteligencia ilumina al pueblo		

## Actividad 3:

Lee los textos auténticos sobre el bombardeo de la ciudad de Guernica, que tuvo lugar en 1937, durante la Guerra Civil Española. A continuación, subrayamos los verbos y los clasificamos.

1. "...La aviación alemana de la Legión Cóndor tenía mando autónomo y servía de escuela de guerra a los pilotos de Hitler. El 26 de abril de 1937 Guernica, que era la ciudad sagrada de los vascos, rebosaba de visitantes. Vivían allí 7.000 personas, pero aquel lunes el mercado había atraído a los campesinos de toda la zona.

Aunque estaba alejada 30 Kms. del frente y contaba con alguna fábrica de armas, Guernica no podía considerarse un objetivo militar. Sin embargo, a media tarde, los Savoia-79 y Heinkel- III bombardearon y ametrallaron la población entre el repicar de las campanas y el terror de la gente, sorprendida por el inesperado y duro ataque. Una segunda oleada de junkers-52 bombardeó la ciudad y durante tres horas los ataques sucesivos destruyeron el centro de la población y mataron a unas 1.500 personas..."

Antoni Jutglar. Historia de España (tomo VI). Ed. I. Gallach. Barcelona, 1987, página 220-221.

2. "...Ante Dios y la historia que nos ha de juzgar, afirmo que durante tres horas y media, los aviones alemanes han bombardeado con una fiereza desconocida hasta aquí, a la población civil indefensa de la histórica Guernica, reduciéndola a cenizas y persiguiendo con tiro de ametralladora a las mujeres y niños que han perecido en gran número mientras huían locos de terror.

Y pregunto al mundo civilizado si puede permitir el exterminio de un pueblo que ha considerado siempre como su más grande título de gloria la defensa de su libertad y de la santa democracia que Guernica con su Árbol milenario ha simbolizado a través de los siglos..." José Antonio Aguirre

J.L.Vila San Juan. Enigmas de la guerra civil española. Ed. Nauta. Barcelona, 1974, pág. 230

3. "...El 26 de abril la legión Cóndor bombardea Guernica, indefensa, como antes destruyera Durango. Su acción inspira el famoso mural de Pablo Picasso y se convierte en el acontecimiento mejor conocido, o más comentado, de la guerra civil.

Es lunes, día de mercado, poco después de las cuatro de la tarde, aviones alemanes abren el ataque. Cada veinte minutos arrojaban bombas incendiarias y otros explosivos. El último avión se aleja a las ocho de la noche. La casa de Juntas y el Árbol, situados sobre una colina que mira al pueblo, permanecen intactos. La jornada arroja 1.654 muertos y 889 heridos."

Carlos Rojas. Los exilados. Ed. Planeta, Barcelona, 1975. Págs. 44-45.

## Actividad 4:

Ahora clasifiquemos, por lo menos, los verbos de Pretérito Imperfecto y Pretérito Indefinido:

<i>PRETÉRITO IMPERFECTO</i>	<i>PRETÉRITO INDEFINIDO</i>

Para cerrar esta actividad, si todavía hay tiempo e interés de los alumnos, se puede pedir para, que en grupos, conjuguen algunos de los verbos trabajados de forma escrita y/u oral. Así, con el paso del tiempo y con las retomadas de los trabajos podemos ayudar mucho a nuestros alumnos y prepararlos un poco mejor. Si no resolvemos el 100%, por lo menos logramos un índice mayor.

Cambiando el enfoque, vamos a trabajar el artículo neutro “lo”, claro está que el énfasis recae sobre lo que pasa a ser el pretexto para trabajar otros elementos que aparezcan en las frases y textos, haciendo recortes de lo que se quiere tratar en un determinado momento y grado.

Antes de empezar a tratar el artículo neutro, me gustaría contar como surgió la idea de organizar un trabajo pequeño, sencillo, pero necesario porque mis alumnos ya escribían razonablemente bien, considerando que se trata de aprendizaje de una lengua extranjera, y en textos producidos por los alumnos seguían apareciendo escritos como: lo sexo, lo amor, lo hombre, etc. Entonces hice una recogida de muchos ejemplos de frases y textos, mezclando el empleo del artículo determinado “el” y del artículo neutro “lo”, hasta que el alumno sintiera la diferencia entre el empleo de uno y de otro y por qué lo utilizamos. Pero cuando relaté eso a un profesor de español, él me dijo: “Eso es una tontería. El alumno, poco a poco aprende eso y toda la gramática”. Sí, por supuesto. Yo también creo que eso es posible, pero ¿en cuánto tiempo? Tenemos, alumnos y profesores, un tiempo muy corto, y hemos que hacer lo mejor.

Si tratar del artículo neutro “lo” es una tontería, es también una tontería hablar de cualquier otro elemento gramatical, porque para hablar del “lo”, yo necesito unos cuantos casi todos los elementos gramaticales. Una frase, un texto, un poema o lo que sea, está compuesto de otros artículos, sustantivos, verbos, adverbios, posesivos, complementos, etc. Hasta para introducir el asunto necesitamos otros elementos, miren esto:

*El artículo neutro lo:*

*¿un problema para el aprendizaje o para la enseñanza?*

El título es bastante explícito. No vamos a hacer un estudio sobre el artículo neutro “lo”, pero sí desarrollar un trabajo que sea factible a la enseñanza y al aprendizaje. Tiene como objetivo desarrollar; *con detalles*, las diversas situaciones en las que se emplean *lo*, con ejemplos y ejercicios hasta el punto de mezclar el artículo determinado *el* y el artículo neutro *lo* sin ninguna dificultad, y ofrecer a profesores y alumnos brasileños una guía práctica de uno de los temas fundamentales de la gramática española. Es verdad que muchos libros didácticos y de gramática tratan este punto con mucha seriedad, y ayudan muchísimo al profesor que *ya domina la gramática de la lengua española, pero para alcanzar la comprensión de los alumnos*, hay que trabajar mucho más y muchas veces la intención del profesor en volver al asunto y trabajar un poco más se queda olvidada. *Este material, además del libro didáctico* adoptado por la institución, ayudará un poco más al profesor y a los alumnos.

El artículo definido “el” y el artículo neutro “lo”

Como ya saben, el artículo neutro “lo” no existe en portugués; su traducción corresponde al artículo definido, masculino singular “o” (que en portugués no cambia la forma sino la función).

Llamamos la atención del profesor / alumno respecto al uso del artículo neutro “lo”, que nunca debe ser empleado delante de sustantivos. El artículo neutro es invariable y se utiliza para sustantivar adjetivos, adverbios y oraciones con pronombre relativo *que*, además de otras funciones gramaticales. Mire los ejemplos:

- a) *Lo bueno* es vivir en paz. (*lo + adjetivo*)
- b) *Lo más* difícil es aceptar la verdad. (*lo + adverbio*)
- c) Encontré *lo que* buscaba. (*lo + pronombre relativo que*)
- d) Todos comentaron *lo bonita* que estaba. (*lo + adjetivo*)

*¿Le parece muy complejo? Pero no lo es.*

Primeramente vamos a trabajar contraponiendo el artículo definido “el” al artículo neutro “lo”.

*Observe:*

El + sustantivo	Lo + adjetivo/adverbio...
<i>El coche</i>	<i>Lo mejor...</i>
<i>El hombre</i>	<i>Lo bueno...</i>
<i>El libro</i>	<i>Lo interesante...</i>
<i>El reloj</i>	<i>Lo malo...</i>
<i>El caballo</i>	<i>Lo que...</i>
<i>El Perro</i>	<i>Lo de...</i>
<i>El folleto</i>	<i>Lo más...</i>
<i>El bolígrafo</i>	<i>Lo mío...</i>

## Observe los ejemplos:

- a) *Lo mejor* es estar bien con todos y con la vida..
- b) *Lo bueno* es tener muchos amigos y mantener las amistades.
- c) *Lo interesante* es cómo expone sus ideas y convence a todos.
- d) *Lo malo* es trabajar mucho y ganar poco.
- e) *Lo que* uno rechaza otro lo coge con placer.
- f) *Lo más difícil* es luchar y no lograr ningún éxito.
- g) *Lo de* Carmen es mucho mejor. *Ya lo tuyo...*
- h) *Lo mío* es mucho más hermoso.

Hay también un texto “Sopa de manzana”, de L. Esquivel. (adaptado de Como agua para Chocolate) en: “Punto Final”, de M<sup>a</sup>. Del Carmen Marcos de La Losa, que nos ayuda a explicitar la cuestión, o sea, contraponer el artículo “el” y el artículo “lo”. ¿Vamos a completarlo?

## Actividad 5:

Complete el texto “Sopa de manzana” con “el” y/o “lo”:

“Las manzanas se pelan, las partes en cuadritos y las pones a remojar en agua con una cucharada de sal para que se conserven blancas. Desde que yo recuerdo, esta sopa se preparaba en casa con motivo de la visita que mi tío realizaba a la capital cada año. Cada vez que yo ayudaba a prepararla, escuchaba \_\_\_\_\_ sencillo, bueno, \_\_\_\_\_ inteligente, \_\_\_\_\_ guapo, \_\_\_\_\_ simpático y \_\_\_\_\_ maravilloso que era mi tío. Las palabras de mi madre actuaban en mi interior como gas vanidoso, que inflaba mi pecho cual si fuera un globo y lo enderezaba con orgullo. ¡Qué importante me sentía de pertenecer a la familia Romero! En todo México no podía existir una mejor casta, linaje y alcurnia. Era inevitable que mientras doraba la harina y se ponía a freír en aceite hasta que se dorara, hablara de la última empresa del portentoso tío y mientras se molían \_\_\_\_\_ jitomate y la cebolla y se ponían a hervir hasta que se sazaran, se comentara sus más recientes adquisiciones. Fue una de esas tardes, mientras movía continuamente \_\_\_\_\_ caldillo para que no se le formaran grumos, cuando escuché que mi tío había sido llamado por \_\_\_\_\_ gobernador a ocupar un puesto político en \_\_\_\_\_ estado de Tabasco.

No recuerdo una sola vez en que nos hayan quedado mal. Sin embargo desde que murió mi tío asesinado \_\_\_\_\_ año pasado no nos ha vuelto a quedar bien. No sé por qué. No sé si es porque \_\_\_\_\_ fantasma de mi tío impregna de un sabor desilusionante la sopa, no sé si es porque al ir a su entierro a Tabasco nos enteramos de que todos lo odiaban.

## Actividad 6:

Rellene los recuadros de acuerdo con el texto “Sopa de manzana”:

Artículo definido “El”	Substantivo Masculino Singular	Artículo neutro “Lo”	Adjetivos
El		Lo	
El		Lo	
El		Lo	
El		Lo	
El		Lo	
El		Lo	

Bueno, la énfasis de esta actividad recae sobre el artículo neutro “lo” contraponiendo al artículo determinado “el”, pero el texto es muy rico, y además de aclarar la dudas sobre lo que proponemos podemos explorar otros puntos tan importantes. Por ejemplo, preguntamos a los alumnos: ¿Qué os pareció el ejemplo sobre los artículos? ¿Habéis percibido que el texto, además de dejar muy clara la cuestión que buscamos resolver, también trae una infinidad de informaciones sobre otros elementos gramaticales? ¿Qué tal si aprovechásemos la oportunidad y clasificásemos los verbos que aparecen en el texto, bien como otros elementos pertinentes de estudio en esta oportunidad? Con estas preguntas incitamos a los alumnos a razonar sus propias dudas y hacer preguntas, con eso evitamos, en parte, dictar reglas e informaciones que no despiertan en ellos ningún interés. Quizás por falta de conocimiento o de objetivos.

Ejemplo: “Sopa de manzanas” es un texto muy sencillo respecto al tratamiento que se quiere dar al empleo del artículo neutro “lo” y el artículo determinado “el”, que es el elemento elegido para se trabajar en ese momento, pero es, a la vez, un texto muy rico para se trabajar otros elementos gramaticales como los verbos en pretérito imperfecto:

- esta sopa se preparaba...
- visita que mi tío realizaba...
- cada vez que yo ayudaba...
- escuchaba lo sencillo, lo bueno, lo inteligente, lo guapo, lo simpático y lo maravilloso que era mi tío.
- Sentía, ponía, molían, movía...

Hay otros elementos gramaticales y otros modos y tiempos verbales, pero queríamos sólo apuntar algunas maneras de como trabajar los contenidos gramaticales, y que lo que nos parece muy sencillo no lo es para los alumnos. Puntos sencillos como el uso de preposiciones y de artículos pueden dañar todo un texto producido por ellos. En textos razonablemente elaborados por alumnos detectamos con una cierta frecuencia el mal uso de preposiciones (por causa de <> a causa de); artículos (lo sexo, lo hombre, lo amor...); pronombre sujeto (ello, elle <> él), etc.

Una vez realizada una serie de trabajos de informaciones generales que contextualizan y objetivan lo que vamos a hacer, lecturas y comprensión de textos sobre historia, cultura, arte, literatura, diálogos, música, sistematización, etc., trabajamos la producción de textos. Trabajando de esta forma hemos observado que los alumnos han progresado mucho y que sus escritos han mejorado a la larga.

Esperamos haber contribuido con nuestra humilde experiencia.

## **Referencia bibliográfica:**

ABREU, N. El artículo neutro 'lo': ¿un problema para el aprendizaje o para la enseñanza?. Marília. Univen, 2000.

ABREU, N. Novas abordagens para o ensino do espanhol nos cursos superiores. Franca. Unifran, 2004.

Apostilla: Cursos Internacionales de la Universidad de Salamanca. 2002

LOSA, M. C. M. & *Rodríguez* M. R. O. Punto final. Madrid. Edelsa, 1997

MARTÍN, Escolástico. "El proceso de la lectura en L2 – Planear una actividad de cultura sobre Guernica. Salamanca, enero de 2002.

OZCARIZ, T.F.R. Fiandeiras do Cotidiano. Cruzando olhares: Educação, Arte e Cultura. Universidade de Uberaba, UNIUBE, Uberaba MG. 2004

# PROPUESTA PARA APROVECHAR UNA CANCIÓN DE MODA: LA GRAMÁTICA SIEMPRE APARECE

Susana Beatriz Slepoy de Zipman

La comunicación es el mayor exponente de la interacción humana, y debe desarrollarse en ciertas condiciones para proporcionar las claves que permitan su correcta interpretación, respetando la intención del hablante y usando los recursos de la competencia comunicativa, para que no se deje nunca de lado el énfasis que debe ser otorgado al significado: las normas y convenciones han de ser cumplidas (también). Una canción de moda es una excelente herramienta para explicar, entender y practicar puntos gramaticales en conflicto, obedeciendo todos los conceptos inicialmente comentados. Español y portugués, verbos **haber** y **tener**. Y como recurso práctico, la canción que este año ganó el premio Oscar: “Al otro lado del río”, compuesta, cantada, y hoy en día “paseada” alrededor del mundo, por el uruguayo Jorge Drexler.

En principio, nada original. Una canción de moda, una voz agradable que canta...Sin embargo, apoyándonos en los buenos resultados obtenidos, entendemos que es interesante contarlos... y entrenarlos un poquito con los presentes. Pero...

Se impone situarnos, primero, en el tema de este encuentro. La gramática. Se da por supuesto que constituye un contenido esencial en el proceso de adquisición y aprendizaje de las primeras lenguas, de las segundas lenguas y de las lenguas extranjeras. A partir de este juicio, comienzan los interrogantes: ¿cuál es la mejor manera de enseñar gramática? Y por otro lado, ¿qué significa exactamente el término gramática?

Podemos partir de diccionarios especializados en lingüística aplicada, como el de Jack C. Richards, John Platt y Heidi Platt (1997:185), en el cual la gramática se define como:

*“Descripción de la estructura de una lengua, y de la forma en que las unidades lingüísticas como las palabras y los sintagmas se combinan, para producir oraciones en la lengua. Generalmente tiene en cuenta los significados y las funciones que dichas oraciones tienen en el conjunto del sistema de la lengua. Puede o no incluir la descripción de los sonidos de una lengua”.*



Por otro lado, queremos traer una frase de Francisco Matte Bon (1988:109), que se refiere justamente a la imagen que previamente presentamos sobre la gramática, para explicar la dificultad que conlleva el análisis de este término:

*“No es fácil hablar de gramática, porque se tocan siempre las raíces de las personas: gramática es algo que hacíamos en la escuela y no logramos despegarnos de esa visión de las cosas. Sin embargo, me parece urgente un esfuerzo colectivo de imaginación para imaginar la gramática de otra forma, para que deje de ser eso que se estudia de memoria y se repite como loro, para acercarla a lo que es la comunicación y, sobre todo, para que deje de ser una bruja tan temida y adorada a la vez: para que salga de los libros, en fin”.*

Y ya que estamos presentando autores y sus hermosos libros, veamos la novedad: Diccionario Práctico de Gramática, 800 fichas de uso correcto del español, del profesor Óscar Cerrolaza Gili. ¿Cómo nos presenta el autor su propia obra?

*... Es una gramática de referencia y consulta, que pretende ayudar al estudiante a clasificar las distintas categorías del español y presentar las herramientas fundamentales para la comprensión de la gramática y la correcta producción de textos orales y escritos.*

Me gustaría preguntarles, a las tres personas que están sentadas en sillas que llevan un cartelito pegado en la parte inferior, qué definición darían, muy breve y rápida, sobre gramática. (...)

Sí, todos tenemos una idea previa, todos pensamos que sabemos qué es y cómo se aprende gramática.

Todos, en general, sonreímos ligeramente, (cuando no lloramos un poquito, también ligeramente), pues pensamos en:

- la escuela, aquél lugar donde se enseñaba una gramática que DEBÍAMOS aprender;
- las ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE que poníamos en práctica para adquirir ese conocimiento: la memoria, o memorización (yo escribo, tú escribes, él/ella escribe...), y la repetición
- los libros, únicos materiales que se nos brindaban como apoyo.

Permitámonos, entonces, situarnos en el panorama actual de ELE. El paradigma que prima es la Enseñanza Comunicativa de la Lengua. En este ámbito, es imposible no recordar a Matte Bon. Pero para no repetirnos, recurriremos a otro autor, Jenaro Ortega Olivares (190:9), que afirma:

*“El término gramática es utilizado a menudo para aludir a realidades diferentes. Hace referencia, por un lado, al funcionamiento interno de la lengua, esto es, al conocimiento intuitivo y funcional del que los hablantes disponen cuando comunican eficazmente; por otro, se empela como denominación de las explicaciones y descripciones que de tal funcionamiento*

*pueden llevar a cabo, o de los marcos teóricos que justifican a unas y a otras. En el primer caso estamos ante la realidad que viene conociéndose como competencia, y en el segundo, respectivamente, ante las gramáticas que describen o explican esta competencia (“gramática del español”, “gramática del inglés”, etc.), y la teoría lingüística que las modela (“gramática generativa”, “gramática estructural”, etc.)”.*

En fin, podemos resumir diciendo que la gramática abarca **la competencia** de los hablantes, **las gramáticas** que describen esta competencia y las **teorías lingüísticas** en que se basan las gramáticas.

Por otra parte, existe la **gramática teórica**, o sea, los diferentes **modelos lingüísticos teóricos** (por ejemplo, el estructuralismo); el **uso de la lengua** o **gramática interiorizada** por parte del sujeto o hablante; además, **la gramática normativa** es la parte de la gramática teórica que nos transmite la norma, el uso correcto y apropiado de la lengua, mientras que la (o las) **gramáticas descriptivas** nos introducen las reglas gramaticales de funcionamiento de la lengua.

Pero... no termina aquí la serie de nomenclaturas y de descripciones, o explicaciones: las **gramáticas pedagógicas** son una aplicación de las gramáticas descriptivas, y generalmente se integran al libro de texto o manual... y por aquí vamos llegando a las **“gramáticas para extranjeros”**.

También debemos saber que se puede hablar de **gramática explícita** (es la enseñanza de un modelo gramatical realizado por una enunciación explícita de nociones) y de **gramática implícita**, (que intenta inducir a los aprendices al aprendizaje de la regla sin pasar por el aprendizaje de la gramática concreta). Esto forma parte de una serie de actividades de razonamiento que no caben en este momento... pero queremos defender, sí, una postura: el profesor de ELE debe saber gramática, completa, “vivita y coleando”. Decidirá, a su libre arbitrio si puede hacerlo, o de acuerdo a las normas de la institución donde trabaje, qué metodología aplicará. Pero el profesor solamente podrá pasar incólume por las vicisitudes de su labor si sabe de qué, exactamente, está hablando. De otra forma, le resultará muy arduo lo que tiene que hacer, pues los sofocos y contratiempos serán constantes. No tendrá que explicarle al estudiante de lengua qué es lo que significa la teoría o el principio de la **atención a la forma**, y luego la **atención a las formas**. Menudo trabaleguas, podemos pensar... Pero él, como profesional, tendrá que tener muy claro qué entiende por lengua, por análisis gramatical, por aprendizaje/adquisición/enseñanza... La lengua y el idioma no han cambiado porque conozcamos los preceptos de la enseñanza comunicativa, ni los acentos han dejado de existir porque apliquemos, si podemos, el enfoque por tareas.

Por otro lado, no confundamos **“actividad comunicativa”** con **“actividad de simulación de la comunicación”**. La experiencia y la intuición nos deben, sí, ayudar a adaptar la realidad y guiar a nuestros alumnos. Integremos los procesos comunicativos a los contenidos comunicativos... ¡y adelante!

Vamos a la actividad del taller, dentro de las limitaciones de tiempo, pero con buena voluntad por parte de todos.

Una canción de moda suele ser un atractivo para la mayoría de alumnos y con ella

podemos explicar, entender y practicar ciertos puntos gramaticales. Como todos sabemos, la canción “Al otro lado del río”, compuesta y cantada por el uruguayo Jorge Drexler, ganó este año el premio de la Academia de Hollywood. Además, el tema de la película “Diarios de motocicleta”, de la cual forma parte la canción, fue muy comentado por los estudiantes en clase.

Proponemos a los profesores que participen del taller que, después de leer la letra de la canción, mientras la escuchan, intenten hacer propuestas para trabajarla en clase, sin olvidar que éstas deben tener como objetivo la enseñanza y la práctica de algún punto gramatical en conflicto entre las dos lenguas que nos preocupan: español y portugués.

**Nuestra propuesta:** hemos seleccionado la canción “Al otro lado del río”, pese a que no contiene exactamente ninguna forma como la que queremos estudiar, o quizás justamente por eso. Pues esas formas nos servirán para hablar del contenido de la canción.

Cuando el manual en uso en nuestro centro introduce “Tener – Haber, usos y perífrasis verbales”, (*Hacia el Español*, Nivel Básico, unidad 5), nos proponemos conseguir una mejor comprensión utilizando un pequeño análisis contrastivo sobre los usos de estos verbos en español y en portugués, las explicaciones del capítulo y la canción como elemento de apoyo.

Al empezar el estudio de los verbos citados, antes de leer las explicaciones que hay en nuestro libro, les mostramos a los alumnos algunos ejemplos para que intenten crear una regla sobre los usos de los verbos **tener** y **haber**. Son expuestas frases como: “En mi escuela hay una biblioteca muy grande. Mi escuela tiene una biblioteca muy grande. Tengo dos perros. Hay muchos perros en la calle”. Además de estos ejemplos, advertimos: “En español no se puede decir, con intención de enunciar una generalización: Tiene un libro en la estantería. Tiene muchas personas en la escuela”.

En pequeños grupos o individualmente, los alumnos intentan explicar cómo se usan los verbos **haber** y **tener**. Con esto queremos que intenten ser autónomos en su aprendizaje, o sea, el profesor sería solamente un facilitador y no el centro de la clase. En general, en un primer momento, los alumnos no se sienten seguros ni capaces, pero poco a poco, al mostrarles que son, sí, capaces de crear una regla gramatical (y muchas otras cosas), se sienten más confiados. A los alumnos o grupos que no consiguen crear una regla, les damos una pista: “Piensen en existir y poseer.”

Después de creada la regla, recordamos un poquito los usos de los verbos *ter* y *haver* en portugués y vemos las explicaciones del libro.<sup>58</sup>

Existe en Brasil el uso corriente del verbo *ter* con sentido de existir.

Ejemplos: *Tem muitos livros sobre a mesa. / Tem muita gente na rua. / Não tem problema, podemos ir ao cinema no fim de semana.*

Aunque en portugués existe el verbo *haver*, impersonal, correspondiente al español haber, su uso se restringe a la lengua culta y literaria.

Ejemplos: *Há muitos livros sobre a mesa. / Há muita gente na rua. / Não há problema, podemos ir ao cinema no fim de semana.*

---

<sup>58</sup>Presentamos la reflexión sobre los verbos **tener** y **haber**, con la profesora Fátima Cristina Mattiolo, en el II Simposio de Didáctica – Teoría y Práctica del Instituto Cervantes de Rio de Janeiro, en junio de 2005.

Por lo tanto, es imprescindible advertirles a los alumnos que, en la lengua española el verbo **tener** significa **poseer** y que **haber**, como verbo impersonal, es sinónimo de **existir**.

Usando las mismas frases anteriores, tendríamos en español:

Hay muchos libros sobre la mesa. / Hay mucha gente en la calle. / No hay problema, podemos ir al cine el fin de semana.

Podemos observar que el uso del verbo tener sería inaceptable en las frases mencionadas.

Por otro lado, el uso de tener en algunas situaciones corresponde al verbo *ter* del portugués.

Veamos algunos casos:

1) Con sentido de poseer:

Español

Portugués

Yo tengo tres hermanos.

*Eu tenho três irmãos.*

Mi ciudad tiene muchos cines.

*Minha cidade tem muitos cinemas.*

1) El verbo tener y el verbo *ter* van en plural si el sujeto del enunciado está en plural.

Español: Mis hijos tienen mucha facilidad para aprender idiomas.

Português: *Os meus filhos têm muita facilidade para aprender idiomas.*

2) Tener y *ter* expresan características de personas o cosas:

Español: Ella tiene una voz tan dulce que encanta a todos.

Portugués: *Ela tem uma voz tão doce que encanta a todos.*

4) Perífrasis verbales:

Español: tener que + infinitivo. Ej.: Tengo que trabajar el sábado y el domingo.

En portugués existe la forma correspondiente al español *ter que*, de uso corriente y la forma *ter de*, correspondiente a la norma culta de la lengua.

Ejemplos: *ter que* + infinitivo. Ej: *Tenho que trabalhar no sábado e no domingo.*

*ter de* + infinitivo. Ej: *Tenho de trabalhar no sábado e no domingo.*

5) El verbo haber y el correspondiente *haver* (del portugués) con sentido de existir es impersonal y por ello nunca va en plural:

Ejemplos:

Español

Portugués

Había cantantes de todo el mundo.

*Havia cantores do mundo todo.*

En contraposición, la perífrasis verbal: hay que + infinitivo ya no corresponde al portugués, pues en este caso, el uso corriente también sería el verbo “*ter*”.

Español: Para ingresar en la facultad, hay que estudiar bastante.

Portugués: *Para entrar na faculdade, tem que estudar bastante.*

Por fin, el verbo **tener** en español tiene un uso que no corresponde al portugués, cuando lo usamos para expresar estados como: tener sed, hambre, miedo, sueño, ganas, fiebre, etc.

Ej.: Tengo mucha sed.

En portugués empleamos el verbo *estar*: *Estou com fome, medo, sono, vontade, etc.*

Aunque le pueda parecer al estudiante brasileño que el uso de los verbos tener y haber no presenta grandes problemas, hemos visto que pueden ocurrir algunas interferencias de la lengua materna.

Para hacer un puente con la actividad en que usamos la canción propuesta, preguntamos a los estudiantes: “¿Hay muchas películas brasileñas en el cine esta semana?” Seguimos, por lo tanto, usando los verbos **haber** y **tener**, sin mirar libros ni reglas. Estamos “solamente conversando”, claro que con las frases queremos que usen lo que aprendieron. “¿Tienes cintas con películas en tu casa? ¿Cuáles?”. Por fin, “¿Vieron la película *Diarios de motocicleta*?” Después de esta charla, escuchamos la canción “Al otro lado del río”.

La primera estrofa dice: *Clavo mi remo en el agua, llevo tu remo en el mío; creo que he visto una luz al otro lado del río*. Podemos por lo tanto llegar a la conclusión de que el botero tiene un remo y que al otro lado del río **hay** una luz. ¿Qué más **tiene** el botero?: el amor (o el recuerdo) de alguien, cuyo remo está incluido por algún motivo en el remo de nuestro personaje. ¿Qué otros elementos que llamen la atención **hay** en la letra de la canción? **Hay** referencias al frío, por lo tanto nuestro personaje **tiene** frío...

Queremos ver si conseguimos una mejor comprensión utilizando las explicaciones del capítulo ya mencionadas y la canción como elemento de apoyo extra libro.

En definitiva, la propuesta fue que los estudiantes hicieran ellos mismos el enlace entre la canción y el capítulo del libro. Juntos reflexionamos tanto sobre el sentido de **haber** y de **tener**, como de sus diferencias con el portugués en uso en Brasil.

Sin entrar en metalenguaje, habíamos estado desarrollando estrategias: las estrategias son definidas por algunos autores como las acciones o comportamientos especiales a los que los alumnos recurren para que les ayuden a aprender. Oxford (1990:17) nos dice que no existe un acuerdo total acerca de qué son exactamente las estrategias; cuántas existen; cómo se deben definir, delimitar y clasificar; y si es posible crear una jerarquía real y científicamente válida.

Pero, si agregamos a esta reflexión la que realiza J. Rubin, (1975), cuando opina que se deben identificar las características que reúnen los buenos aprendices... estamos en el camino de empezar a entender qué nos ayudará y qué no. En definitiva, el punto en común es el deseo de comunicar, y de hacerlo bien. Y si la canción, por estar de moda y por haber ganado semejante premio, puede ayudar, ¿por qué no? Le hemos prestado atención simultánea al contenido del mensaje y a las formas de la lengua.

La forma de “entrenar” los usos de los verbos estudiados no es en este primer momento realizada con ejercicios mecánicos y totalmente direccionados. En casa los estudiantes tienen que hacer los ejercicios propuestos por el libro que no les da libertad de creación. Lo que, por otro lado, también es importante para fijar las estructuras.

Escuchar la canción en clase y hablar sobre lo que ellos tienen “al otro lado del río” les gusta a los alumnos porque pueden interpretar un texto en forma de canción y relacionarlo con sus vidas. Así, lo que aprenden no forma sólo parte del libro que usan, sino de sus experiencias.

## Bibliografía:

ANDERSON, J.R., 2001, *Aprendizaje y memoria: un enfoque integral*, México, Madrid, McGraw-Hill.

BARALO, M., 1999, *La adquisición del español como lengua extranjera*, Madrid, Arco Libros, S. L.

BARALO, M., 2004, “Psicolingüística y gramática aplicadas a la enseñanza de español / LE”, en *Revista redELE*.

CERROLAZA GILI, O., 2005, *Diccionario práctico de gramática*, Madrid, Edelsa.

GIOVANNINI, A., 1996, *Profesor en acción*, Madrid, Edelsa.

OXFORD, J., 1990, en Rubin y Naiman et al. *Estrategias de Aprendizaje*, Madrid, Cambridge Cambridge University Press, p. 17.

PENNYCOOK, A., 1987, “Cultural Alternatives and Autonomy” en P. Benson & P. Soller (eds.), *Autonomy and independence in Language Learning*, pp 35-53, Logman, 2004, en *Bases Metodológicas*, FOPELE.

PERIS, E. M., 2004, “¿Qué significa trabajar en clase con tareas comunicativas?” en *Revista redELE*, pp. 1-26.nº 0.

RUBIN, J., 1975, *Estrategias de Aprendizaje*, FOPELE.

WILLIAMS, R. Y R.L. BURDEN, 1999, *Psicología para profesores de idiomas*, Madrid, Cambridge University Press.

ZANON, J., 1955, *Signos. Teoría y práctica de la educación*, pp. 52-67, ISSN 1131-8600.



# HABLAR Y DECIR: DIFICULTADES PARA LUSOHABLANTES

Julieta Sueldo Boedo

El presente estudio forma parte de un trabajo de investigación, todavía en curso, de las dificultades específicas del español para lusohablantes. Aquí abordaremos la dificultad de uso que presentan los verbos *hablar* y *decir* para los brasileños, e intentaremos demostrar cómo explicaciones gramaticales claras y sencillas pueden ayudarlos a usar correctamente estos verbos.

Consideramos que la reflexión sobre la dicotomía de estos dos verbos es de extrema importancia para el contexto de enseñanza/ aprendizaje del español como lengua extranjera en Brasil debido a la enorme dificultad que presenta su uso, a la falta de estudios sobre el tema y a las pocas propuestas que se le ofrecen al hablante brasileño para comprender y usar mejor estos dos verbos. Hemos observado que, incluso profesores de español ya graduados y estudiantes de Letras de los últimos períodos, desconocen, en su mayoría, la distinción que hay entre estos dos verbos en español. Asimismo, cuando algún profesor los corrige, lo que no siempre ocurre, sólo dicen lo que sería correcto sin dar mayores explicaciones ni ejercicios u otra herramienta que pueda ayudarlos a no repetir este error. En las clases de Literatura (impartidas en español, en la carrera de Licenciatura en Lengua Española en Brasil) a menudo se escucha: “El autor habla que...” o “...en la página 20 habla que...”, lo que no se suele corregir, aunque es perfectamente comprensible, ya que no es una clase de Lengua, sino de Literatura. O, muchas veces, en las primeras clases de un curso de español se corrige la frase “¿Cómo se *habla*...?”, por “¿Cómo se *dice*...?”, pero sin entrar en mayores detalles ni explicar el porqué.

En mi práctica docente he observado que los alumnos adquieren una mayor sensibilidad a ciertos errores cuando entienden bien el porqué de la incorrección, por lo tanto, vale la pena buscar maneras claras y sencillas de explicarles la razón. En el caso de estos verbos, es importante hacerles saber que *hablar* difiere del portugués porque en español es un verbo intransitivo. Según la definición de Leonardo Gómez Torrego (2002:190) “son verbos intransitivos los que no se construyen con complemento directo”



(subrayado mío); mientras que en portugués el verbo *falar* puede ser transitivo, o sea que admite complemento directo, en situaciones donde no ocurre lo mismo en español. Lo que sucede es que el alumno infiere que los verbos *hablar* y *falar* son perfectamente intercambiables en todos los casos.

Veámoslo más detenidamente según algunas de las definiciones de los diccionarios. Según el Diccionario de la Real Academia Española en línea (2001), como podremos ver a continuación, sólo en las acepciones 17 y 18 el verbo *hablar* se usa de manera transitiva, o sea, con complemento directo, en todas las demás se construye sin complemento directo.

**hablar.**<sup>59</sup>

(Del lat. coloq. *fabulâri*).

1. intr. Articular, proferir palabras para darse a entender.
2. intr. Dicho de ciertas aves: Imitar las articulaciones de la voz humana.
3. intr. Dicho de una persona: Comunicarse con otra u otras por medio de palabras. *Ayer hablé largamente con don Pedro.*
4. intr. Pronunciar un discurso u oración. *Mañana hablará en las Cortes el ministro de Hacienda.*
5. intr. Tratar, convenir, concertar. U. t. c. prnl.
6. intr. Expresarse de uno u otro modo. *Hablar bien o mal. Hablar elocuentemente. Hablar como el vulgo.*
7. intr. Manifestar, en lo que se dice, cortesía o benevolencia, o al contrario, o bien emitir opiniones favorables o adversas acerca de personas o cosas. *Hablar BIEN o MAL.*
8. intr. Razonar, o tratar de algo platicando. *Hablar DE negocios, DE artes, DE literatura.*
9. intr. Tratar de algo por escrito. *Los autores antiguos no hablan de esta materia.*
10. intr. Dirigir la palabra a alguien. *El rey habló a todos los presentes. Nadie le hablará antes que yo.*
11. intr. Tener relaciones amorosas con otra persona. *Gil habla con Juana.*
12. intr. Murmurar o criticar. *El que más habla es el que más tiene por qué callar.*
13. intr. Rogar, interceder por alguien.
14. intr. Explicarse o darse a entender por medio distinto del de la palabra. *Hablar por señas.*
15. intr. Dar a entender algo de cualquier modo que sea. *En el mundo todo habla de Dios.*
16. intr. U. para encarecer el modo de sonar un instrumento con gran arte y expresión. *Toca la guitarra, que la hace hablar.*
17. tr. Emplear uno u otro idioma para darse a entender. *Habla francés. Habla italiano y alemán.*
18. tr. Decir algunas cosas especialmente buenas o malas. *Hablar pestes. Hablar maravillas.*

Real Academia Española © Todos los derechos reservados

---

<sup>59</sup>Subrayados míos.

En cambio, cuando consultamos el Dicionário Aurélio (1999), veremos que se acepta el uso del verbo *falar* en oraciones transitivas y en situaciones en las que en español no se puede usar el verbo *hablar*, porque es intransitivo, sino únicamente un verbo transitivo como *decir* u otros como *confesar*, *comentar*, *explicar*, *agregar*, *añadir*, *sugerir*, etc., según lo que queramos expresar y nuestra intención al hacerlo.

*Falar*<sup>60</sup>

[Do lat. *fabulare*.]

V. int.

1. Dizer palavras; expressar-se ou exprimir-se por meio de palavras; dizer.

2. Orar, discursar: Tem o dom da palavra: fala muito bem.

3. Ter validez; exercer influência: Ia-se deixando subornar, mas a dignidade falou mais alto (q. v.).

4. Ser muito expressivo: Seus olhos falam.

5. Bras. Gír. Dar a palavra definitiva: O homem falou, está falado.

6. Revelar ou descobrir o que não era permitido: O prisioneiro falou.

V. t. d.

7. Exprimir por meio de palavras; proferir, dizer: Falou a verdade, e ninguém o acreditou.

8. Dizer, contar, referir: “Falava muita gente, mas sem provas, que ele penava ali por amor de um crime encoberto” (Raquel de Queirós, 100 Crônicas Escolhidas, p. 5); “—É uma terra de amores / Alcatifada de flores / Onde a brisa fala amores / Nas belas tardes de abril.” (Casimiro de Abreu, Obras, p. 62).

9. Conversar acerca de; discorrer sobre.

10. Combinar, ajustar.

11. Fazer compreender; explicar, demonstrar.

12. Pregar, anunciar, ensinar: falar a palavra de Deus.

13. Saber exprimir-se em algum idioma, especialmente estrangeiro: “Falava francês desde pequeno” (Urbano Tavares Rodrigues, Vida Perigosa, p. 40).

14. Bras. Angol. Cabo-verd. Guin. Moç. Santom. Dizer, declarar: Falou que vinha à festa.

15. Bras. Proferir, dizer; costumar dizer: “Não falava ‘senhora’, dizia ‘madame’” (Valdemar Versiani dos Anjos, Jornal de Serra Verde, p. 96).

V. t. d. e i.

16. Combinar, ajustar: Foi isso mesmo o que ele falou com o negociante.

17. Expor ou exprimir por palavras; dizer: Castigou o filho porque não lhe falou a verdade.

Luego, si consultamos la palabra *decir* veremos que nos encontramos ante un verbo transitivo, y al leer sus acepciones y los ejemplos de las frases de uso, podemos deducir que en español no es lo mismo usar *hablar* que *decir*.

*Decir* 1 (Del lat. *dicere*).

1. tr. Manifestar con palabras el pensamiento. U. t. c. prnl.

---

<sup>60</sup>Subrayados míos

2. tr. Asegurar, sostener, opinar.
3. tr. Nombrar o llamar.
4. tr. Denotar algo o dar muestras de ello. El semblante de Juan dice su mal genio Su vestido dice su pobreza
5. tr. Dicho de un libro, de un escrito, etc.: Contener ciertos temas, ideas, etc. La Escritura dice.. La Historia de Mariana dice..

*Real Academia Española* © Todos los derechos reservados

Dizer

[Do lat. dicere.]

V. t. d.

**1.** Exprimir por palavras; enunciar: “Ai! quem há de dizer as ânsias infinitas / Do sonho?” (Olavo Bilac, Poesias, p. 145); A testemunha disse o que sabia.

**7.** Ensinar, preceituar: Os provérbios dizem, não raro, grandes verdades.

**14.** Ordenar, mandar, determinar: Diz o quinto mandamento: “Não matarás.”

V. t. d. e i.

**19.** Afirmar, assegurar.

**20.** Ordenar, mandar, determinar: Disse-lhe que obedecesse às minhas instruções!

**22.** Dar conselho; aconselhar: Bem lhe havia dito que não se comprometesse.

V. t. i.

**24.** Alegar (de fato, de direito).

**25.** Pronunciar-se a respeito; falar: Convidaram-no a dizer da obra de Machado de Assis.

V. int.

**30.** Falar (1): — Posso-lhe fazer uma pergunta? — Diga!

No es la intención de este trabajo discutir sobre la gramática en sí, incluso porque mucho se está estudiando sobre el tema, en especial sobre la gramática que necesita un estudiante de lengua extranjera, numerosos son los nuevos estudios que proponen otras nomenclaturas y enfoques distintos a los de la Gramática Tradicional, sino corroborar que es necesario seguir investigando para darles a nuestros alumnos de español como lengua extranjera herramientas útiles y accesibles que los ayuden en su proceso de aprendizaje de la lengua.

Es siguiendo este camino, el de la búsqueda de una gramática didáctica, que propongo explicaciones sencillas y claras, ¡aunque hay mucho que mejorar todavía! De esta forma, algunos alumnos se han reencontrado con conceptos de gramática que nunca habían terminado de entender, ni en su propia lengua, y a través del contacto con la lengua extranjera y su *gramática*, lo han logrado. Por ejemplo, la noción de transitividad de un verbo se puede explicar de modo sencillo; si un verbo nos da el significado completo de una acción por sí mismo y, por lo tanto, no necesita ningún complemento para que lo entendamos, es intransitivo. Si digo: “Llegué”, no hace falta complementar nada más. En cambio, al decir sólo: “Leí”, mi interlocutor se verá en la necesidad de preguntar qué es lo que leí. Puede parecer una obviedad, pero de esta manera a algunos alumnos se les ha aclarado la diferencia

entre verbos transitivos e intransitivos.

Volviendo a nuestro análisis de decir y hablar, si les explicamos su carácter transitivo, damos ejemplos de uso y hacemos comparaciones con el portugués, estaremos propiciando una comprensión más profunda y, por ende, un uso más adecuado de estos dos verbos.

Podemos concluir que en español:

Hablamos  $\left\{ \begin{array}{l} \text{sobre} \\ \text{de} \\ \text{acerca de} \end{array} \right\}$  algo

Hablamos  $\left\{ \begin{array}{l} \text{con} \\ \text{a} \\ \text{de} \end{array} \right\}$  alguien

Decimos algo  $\left\{ \begin{array}{l} \text{a} \\ \text{de} \\ \text{sobre} \end{array} \right\}$  alguien

Pero:

Nunca ~~hablamos algo~~

Hablamos de política con nuestros amigos y decimos muchas tonterías.

Hablamos de amor y decimos lo que sentimos.

Leemos un libro que habla sobre el exilio que nos dice cómo sufre la gente que se tiene que ir obligada de su país.

Hablo con mi hijo y le digo que estoy preocupada con sus notas.

Leo un libro de Borges que dice que la inmortalidad es un laberinto.

José Hernández, nos dice cosas maravillosas cuando hace hablar a su Martín Fierro.

En uno de sus libros que habla sobre las mujeres, Eduardo Galeano dice en tono irónico que “la libertad ofende”.

## Referencias bibliográficas

ARAGONÉS, Luis; Palencia, Ramón, 2003, *Gramática de uso de español para extranjeros*. Teoría y práctica, Madrid, Ediciones SM.

CORRIPIO, Fernando, 1988, *Diccionario Práctico de Sinónimos y Antónimos*, México D.F., Ediciones Larousse, S. A.

*Dicionário Aurélio eletrônico; século XXI*, 1999, CD-rom, versão 3.0., Rio de Janeiro, Nova Fronteira e Lexicon Informática.

*Diccionario de la Lengua Española*, 2001, Real Academia Española, Vigésima segunda edición, versión en línea disponible en [www.rae.es](http://www.rae.es).

*Diccionario de dudas de Manuel Seco*, 1998, Madrid, Espasa Calpe, S. A.

GALEANO, Eduardo, 1995, *Mujeres*, Madrid, Alianza Editorial, S.A.

GÓMEZ TORREGO, Leonardo, 2002, *Gramática didáctica del español*, Octava edición, Madrid, Ediciones SM.

MASIP, Vicente, 1999, *Gramática española para brasileños, Morfosintaxis*, Tomo 1, Barcelona, Difusión, S. L.

MATTE BON, Francisco, 2001, “El discurso referido” en *Gramática Comunicativa del español; de la idea a la lengua*, tomo II, Madrid, Edelsa, Grupo Didascalía, S.A., pp 321-328.

NAÑEZ FERNÁNDEZ, Emilio, 1995, *Uso de las preposiciones*, Tercera edición, Madrid, Sociedad General Española de Librería, S. A.

# EL ESTUDIO DE LA GRAMÁTICA A TRAVÉS DE LA LINGÜÍSTICA DE CORPUS. USOS DE “AUNQUE “

Maria Cibeles González Pellizzari Alonso

## Introducción

No hay lengua que pueda prescindir de la gramática. No se puede utilizar una lengua sin tener conocimientos básicos de la gramática que garanticen la buena comunicación.

En el pasado, la teoría lingüística ha sido aplicada a la enseñanza de lenguas. Los métodos audio-linguales y las gramáticas estructurales tomaron la estructura oracional de los análisis de la lingüística estructural y la utilizaron en la práctica de manera exhaustiva. La gramática transformacional, según el modelo de Chomsky, también se aplicó en la enseñanza durante las tres últimas décadas. No obstante, muchos de sus presupuestos fueron abandonados hace años, pues, aunque su influencia histórica sobre la lingüística contemporánea haya sido grande, hoy han quedado obsoletos.

Hoy, según las recientes investigaciones sobre los procesos de adquisición de lenguas, los estudiantes ya no se dedican a memorizar reglas de gramática, sino que prefieren recordar ejemplos, muestras de lengua. Esta actitud de partir de ejemplos concretos, de estructuras o expresiones concretas y reconocibles con significado específico es más rentable en el proceso de adquisición.

La Lingüística de Corpus justamente trabaja en esa dirección, proporciona material para una enseñanza de la lengua viva, variada y personalizada. Permite rastrear problemas gramaticales y examinarlos a la luz de su contexto natural, cuando y cuantas veces se desea, sin perder de vista su frecuencia de aparición. Prácticamente, la enseñanza basada en Lingüística de Corpus consiste alternativamente en sacar gradualmente del corpus disponible distintos problemas de lengua para analizarlos uno por uno, y mostrar cómo funciona un texto completo y cómo se explica una serie de “reglas” gramaticales que muchas veces no encontramos en las gramáticas.

## Una breve historia de la lingüística de corpus

Los corpus pueden ser obtenidos a partir de textos escritos y orales, sirven para estudiar los datos reales ya producidos, no los potenciales de una lengua. El recurso a los corpora constituye, por tanto, una muestra, un conjunto de datos finito, pero, que bien elaborados, permite proyectar reglas de uso, contrastar hipótesis y dar cuenta del uso exhaustivamente.

El corpus es más objetivo que la introspección como fuente de datos, permite proyectar estadísticamente las reglas de uso y reduce los casos dudosos.

Un corpus, según la descripción de Aquilino Sánchez (1995:8-9), es “un conjunto de datos lingüísticos (pertenecientes al uso oral o escrito de la lengua, o a ambos), sistematizados según determinados criterios, suficientemente extensos en amplitud y profundidad de manera que sean representativos del total del uso lingüístico o de alguno de sus ámbitos, y dispuestos de tal modo que puedan ser procesados mediante ordenador con el fin de obtener resultados varios y útiles para la descripción y el análisis”.

Las consultas de un corpus muchas veces resultan en concordancias. Las concordancias son listas de las apariciones de determinada palabra o agrupación de palabras en un corpus que posee el contexto en que se encuentra.

Los corpus y las concordancias pueden tener múltiples aplicaciones, una de ellas es verificar si una palabra realmente se utiliza, muchas veces tarea que los diccionarios no cumplen.

El estudio del lenguaje a través de la observación de datos ya tiene una larga tradición en lingüística.

En los años 50, John R. Firth, que fue el fundador de la tradición británica en lingüística, publicó *Papers in linguistics* (1957) donde este enfoque de estudio del lenguaje se resumía con la famosa frase “you shall know a word for the company it keeps”. Para Firth “la lingüística es una ciencia social aplicada, pues está desarrollada con los problemas de la lengua y de la sociedad”

(Stubbs, 1993). Este interés empírico prácticamente desapareció a finales de los años 50 debido a dos fuertes críticas que la lingüística basada en corpus venía recibiendo.

Una de las críticas más duras a la investigación lingüística basada en corpus era la falta de confianza en los resultados obtenidos a través del procesamiento manual de un número muy grande de datos. Este problema fue muy fuerte hasta los años 80, cuando surgieron los ordenadores personales, que nos permiten almacenar y procesar datos con un esfuerzo y margen de error muy pequeños.

Otra crítica que contribuyó al retraso en el desarrollo de la Lingüística de Corpus fue el cambio de paradigma ocurrido en el inicio de los años 60, con las nuevas consideraciones de Chomsky en su obra *Syntactic Structures*, que defiende un modelo de competencia tácito e interiorizado que todo hablante tiene de la lengua. Para Chomsky el lenguaje está sujeto a influencias externas y consecuentemente no puede explicar el conocimiento que el hablante tiene de ella, por eso, deja de tener sentido la observación del lenguaje, brindando la introspección.

Las ideas de Chomsky fueron ampliamente aceptadas en la comunidad científica; de esa forma, los métodos empíricos quedaron en segundo plano.

Pero, a partir de los años 80, con el desarrollo de los ordenadores y herramientas informáticas que permiten seleccionar, analizar, ordenar y calcular datos, hubo un resurgimiento de los métodos empíricos y estadísticos de análisis lingüístico típicos de la década de los 50, cuando era común el estudio de las unidades léxicas basado no solamente en su significado, sino también en su frecuencia.

En la Lingüística de Corpus, la lengua es vista como un sistema probabilístico. Según Sinclair (1991) y Halliday (2002), el hablante hace selecciones lingüísticas, que tendrán mayor o menor frecuencia según el contexto.

Esa visión de lenguaje como sistema probabilístico no es exclusividad de la Lingüística de Corpus, sino también de la Lingüística Sistémico-Funcional.

La Lingüística Sistémico-Funcional (Halliday, 1991) tiene entre sus conceptos centrales el de sistema, el de selección y el de contexto. La Lingüística Sistémico-Funcional tiene una orientación social y ve las lenguas como redes de opciones interrelacionadas, en que cada sistema en la red representa una selección, un conjunto de alternativas posibles.

De esa manera, el lenguaje es un conjunto de sistemas activados por las selecciones hechas por un usuario de la lengua en contexto. Los sistemas no son elegidos con la misma frecuencia, por eso, hay mayor o menor probabilidad de que un sistema sea activado en un determinado contexto. El lenguaje es, por lo tanto, un sistema probabilístico y no categórico. La frecuencia de uso de un trazado lingüístico indica su probabilidad de ocurrencia en el contexto, permitiendo saber si una selección es típica o no de aquel contexto. Podemos así afirmar que el lenguaje es estandarizado y no aleatorio.

El análisis de una lengua basada en corpus abre nuevas alternativas para solucionar problemas del estudio de la lengua y puede ser aplicado a varios campos de la lingüística, como traducción, elaboración de diccionarios y gramáticas, enseñanza de idiomas, etc. (Berber Sardinha, 2004).

La Lingüística de Corpus viene colaborando de forma directa y positiva en el proceso de enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras, los efectos más directos pueden ser observados en la adquisición de léxico y de gramática a través de la utilización de ejemplos de uso real y auténtico del lenguaje, lo que permite que el alumno tenga contacto con situaciones de comunicación reales.

¿Qué ventaja presenta la investigación gramatical mediante corpus?

La investigación mediante corpus, como fuente de información sobre la gramática de una lengua e, incluso, como fuente de investigación sobre la naturaleza de una gramática, se ha convertido, como instrumento poderoso de manipulación de datos, en una de las características de la ciencia actual.

La investigación mediante corpus permite obtener mejores resultados porque sólo un corpus permite extraer reglas para el uso. La gramática tiene muchos problemas pendientes que sólo encontrarán solución en una base de datos. Por ejemplo, el uso del artículo *un* y del adjetivo demostrativo *este* ante palabras femeninas que empiezan por vocal tónica y acentuada es más regular en el español de América que en el español peninsular, donde el uso de dichos determinantes (*un/a* – *es(t)e/a*) es variado.



datos que pidieron después de la autopsia. En esa área, el que tendría mayor incidencia es el forense O situada en el borde izquierdo de la pantalla. Esta área es invisible, pero cuando se sitúe el cursor del memoria de actividades. Comunicación Externa Esta área se encarga de promover unas relaciones constante mendación se pretende aumentar el horario de esta área una hora en cada uno de los cursos del segundo c queda mucho por hacer, especialmente en una área ea de trabajo que para un Ayuntamiento, por ser la de huir del incendio forestal. Tras comer en una área de picnic próxima a las cuevas de Salnitre de Co no alcancen los dos kilos de peso no abandonen un área equipada con tecnología de última generación par che había hecho una parada de casi una hora en un área de descanso de Zaragoza. Según informaron fuente a en un acantilado de 50 metros de altura y en un área muy escarpada y abrupta. Cada uno de los 166 paq ejal”- que se recuerda a los responsables de este área “que no deben permitir la estancia de indigentes verano. La mayoría de las víctimas murieron en un área de viviendas prefabricadas. Otras tres personas incendio desatado tras el choque se extendió en un área de 400 metros y causó la muerte de 58 personas, illaje por parte de los habitantes de la zona, un área muy montañosa y con difíciles accesos. Entre los

El corpus también permite desterrar falsas afirmaciones, como es la de que el verbo ser, a diferencia del verbo estar, no se utiliza con sentido locativo.

beto rojo (*Picea abies* o *P. excelsa*), cuyo origen es en el norte y centro europeo. Se trata de una especie retrivers de S. M., y con una parcelita que si no es los Montes del Pardo sirve para el deporte vespert es que siempre te dicen que no tiene pérdida, que es en la carretera de los Chirlos Mirlos, kilómetro 1

Pero las argumentaciones a favor del estudio de la gramática mediante corpus no paran en los ejemplos anteriores.

Los corpus son una fuente de ideas y materiales para el profesor de lengua. Por ejemplo, el profesor puede llevar las concordancias a clase para que los alumnos trabajen con ellas. De esa manera, el alumno descubrirá por sí mismo cómo funciona la lengua mediante ejemplos reales.

Son muchas las posibilidades de un corpus. Hoy día cualquier programa para trabajar

con corpus puede generar algún tipo de estadísticas sobre vocablos y también buscar colocaciones, o sea, agrupaciones de palabras que suelen ir juntas, que se combinan.

El estudio que presentaremos sigue los principios propuestos por Tim Johns (Johns, 1994; Johns y King, 1991) en el Data Driven Learning o DDL, puesto que se basa en la observación y análisis de concordancias. Originariamente fue desarrollado para enseñar gramática del inglés, pero sus aplicaciones se han expandido para otras áreas y lenguas. El énfasis de esa propuesta es desarrollar la habilidad de descubrimiento en el alumno y el papel del profesor es el de propiciar medios para que los alumnos adquieran estrategias de descubrimiento. Hay, por lo tanto, un énfasis en la concienciación del alumno para que pueda descubrir solo, observando el lenguaje auténtico, siendo el profesor un orientador o guía del aprendizaje. El principal instrumento que permite el descubrimiento del alumno es la concordancia, producida por ordenador.

Según John, el aprendiz de lengua es también un investigador cuyo aprendizaje es movido [driven] por el acceso a datos lingüísticos. Se trata de un enfoque esencialmente inductivo, o sea, los alumnos producen conocimiento de modo ascendente a partir de la observación de las concordancias. En la práctica, los alumnos trabajan siguiendo tres principios inductivos: 1) identificación, 2) clasificación y 3) generalización. En un primer momento los alumnos identifican estructuras o aspectos recurrentes en la concordancia; a continuación, los interpretan y los clasifican según criterios propios y finalmente hacen generalizaciones respecto a la ocurrencia de la clasificación en otros conceptos.

La importancia de la concordancia está en el hecho de que pone ante el alumno una gran cantidad de material auténtico, sacado de un corpus. El material es dispuesto de manera que permita una mejor visualización de los patrones de la palabra nódulo. El estudio y la observación de colocaciones, coligaciones y prosodias semánticas quedan así optimizados.

## El uso de “aunque”

Presentaremos a continuación un estudio elaborado con corpus sobre el uso de “aunque”, conjunción que causa dificultad al alumno brasileño y que resulta en varias expresiones.

En este estudio se ha utilizado el CREA (*Corpus de Referencia del Español Actual*) para la obtención de las concordancias de “aunque”.

El CREA es un banco de datos del español contemporáneo, cuenta hasta ahora (abril de 2005) con unos 160 millones de registros que se aumentarán hasta conseguir unos 170 millones en los próximos meses, en los que finalizará la fase que recoge textos producidos entre 2000 y 2004. Se compone de una amplia variedad de textos escritos y orales, producidos en todos los países de habla hispana desde 1975 hasta la actualidad. Los textos escritos, procedentes tanto de libros como de periódicos y revistas, abarcan más de cien materias distintas. La lengua hablada está representada por transcripciones de documentos sonoros, procedentes, en su mayor parte, de la radio y la televisión.

El CREA es, hoy por hoy, la única herramienta lingüística de gran magnitud existente para nuestra lengua. No cabe duda, por tanto, de que habrá de ser el punto de partida

forzoso para investigaciones de diverso tipo, principalmente aquellas estrictamente lingüísticas, pero también pertenecientes a campos tan dispares como el de la publicidad, la terminología o la sociología, así como para la elaboración de una enorme cantidad de productos derivados: gramáticas, diccionarios, tesauros, correctores ortográficos, métodos de didáctica del español, desarrollos informáticos de traducción automática, etc.

La búsqueda de “aunque” resultó en una lista de 92.923 ocurrencias en 30.944 documentos. Por tratarse de un número muy elevado de datos, se han analizado 96 ocurrencias que aparecen en 52 documentos de libros e revistas, en textos sobre la actualidad en España y Argentina.

- 1 acciones, no hay un sólo motivo para esta ruptura, aunque  
“creo que ni ellos mismos lo saben muy bien. Q
- 2 Antonio ha cambiado, que ahora es más arrogante, aunque  
me cuesta trabajo creerlo. Quizá Anita está ha
- 3 sus colmillos con esta información sobre el Rey, aunque  
no comprenden los reiterados ataques de sus pu
- 4 del Rey, éste no parece inmutarse personalmente, aunque  
su Casa ha anunciado posibles acciones legales
- 5 o sé. Creo que hay mujeres guapas en toda España, aunque  
las dos últimas Miss España, Raquel Revuelta y
- 6 Estupendamente. Estoy encantada con la película, aunque  
un poco nerviosa a la vez por ver cómo reaccio
- 7 o. Voy a continuar haciendo deporte y trabajando, aunque  
lógicamente ahora me cuesta más esfuerzo, dado
- 8 édicos en Estados Unidos? -Que necesito operarme, aunque  
no saben cuándo. También me han dicho que es u
- 9 n me han dicho que es una enfermedad que se cura, aunque  
hay que tener paciencia. -¿Desde cuándo la pad
- 10 a. Brigitte no me gusta lo más mínimo como mujer, aunque  
he de reconocer que como persona me puede caer
- 11 nine Giraud. En su mente está la idea de una boda aunque  
los hechos vayan tardíos. RAMÓN MENDOZA Por JU
- 12 eto empedernido. - Y es cierto. Cualquier hombre, aunque  
no lo reconozca, es coqueto. Me gusta mirarme
- 13 Todavía no me he acostumbrado a los periodistas, aunque  
comprendo vuestro trabajo. Así que prefiero qu
- 14 amisa abierta. Afirma que había tres señores más, aunque  
los tres desmienten haber estado en Valencia,
- 15 les? - Nada, nada... Yo sé que no pueden existir, aunque  
la gente tenga sus dudas pensando que le defie
- 16 y le iban a matar. Tiene miedo, lo que es humano, aunque  
no justifica el daño que ha hecho. - ¿Qué pret
- 17 año como mujer divorciada? - Ha funcionado bien, aunque  
un divorcio siempre entristece. Yo llevaba 17

18 aba 17 años con Luis. Ahora somos grandes amigos aunque  
haya gente que no lo entienda. Los tres somos  
19 mis estudios. El cine, de pequeña me atraía más, aunque  
si me ofrecieran un papel que no estuviera fue  
20 posibilidades de que pueda entrar en la empresa, aunque  
mi familia es algo machista en estas cuestione  
21 la filtración y yo le respondí que lo desconocía, aunque  
esperaba que algún día se supiera. Entonces ap  
22 No me consta en absoluto que existan esas listas, aunque  
he oído hablar de nombres disparatados en algu  
23 ido a presentar un programa. Yo no tengo soltura, aunque  
también sé que eso se aprende con el tiempo. -  
24 de oferta y demanda. En el fondo es comprensible, aunque  
a mí me parece una falta de cultura tremenda.  
25 será estudios el año que viene en Estados Unidos, aunque  
sospecho que no se le va a quitar de la cabeza  
26 Andalucía, sino en Madrid, el 2 de mayo de 1955, aunque  
de esos treinta y cinco años, treinta y dos lo  
27 uy ricos e importantes. Me considero de derechas, aunque  
yo no entiendo mucho de política. Tengo mis id  
28 oles o antes yo pagar 120-122, no sé, comprendido aunque  
no esté terminado, mira ahora José no viene di  
29 -¿Confía en la justicia? -Confío en la justicia, aunque  
la humana tiene errores trágicos y la divina n  
30 su familia? - Bueno, mejor que de recién casados, aunque probablemente nunca se  
lleguen a consolidar. M  
31 e ha demostrado todavía que papá fuera envenenado aunque  
no está todo tan claro como debiera. No se sab  
32 n. Es mucho más agradable. Me seducen las mujeres aunque  
yo no quiera. - ¿Quiere decir con esto que ust  
33 o son las imágenes del ir y venir de las modelos, aunque,  
en plena temporada de colecciones de primaver  
34 cidos. Y es que estas nuevas guapas saben de todo aunque  
luego confiesen que para estar así de espléndi  
35 milia. Otro 64 por ciento afirma que los regalos, aunque  
sean a veces un quebradero de cabeza, son una  
36 spaldas. - ¿Tiene miedo de algo? - Mi gran miedo, aunque  
le parezca mentira, es que en algún momento el  
37 y me dé la espalda. Yo nunca le abandonaré a él, aunque  
sólo pudiera sostener el micrófono del técnico  
38 violencia y la crueldad. Para mí no es esencial, aunque  
comprendo que forma parte de la naturaleza hum  
39 a Trabajar con fiebre: de pequeña me hacían rodar aunque  
estuviera enferma. Nunca lo he olvidado. La de

- 40 no soporta a esos famosos que pontifican de todo, aunque  
no entiendan de nada. Sólo hablo de lo que sé:
- 41 me gustan cortas! Mi casa de San Fernando Valley: aunque  
la verdad es que paso poco tiempo allí. “Me ve
- 42 Aunque cada vez hay más mujeres MASP (mujeres, aunque  
sobradamente preparadas), cuando alguna de ell
- 43 es la inteligencia, la lógica y la sensibilidad, aunque  
si nos empeñamos en buscar alguna diferencia p
- 44 0 metros cuadrados tienen pero que mucho encanto, aunque  
poco servicio. De sus vecinos sólo les disting
- 45 ad se ha intentado frenar ese tipo de actuaciones aunque  
la responsable del servicio afirma que son un
- 46 un reflejo de lo que ocurre en general, “ya que, aunque  
digan lo contrario, con el euro han subido los
- 47 comentando con ella algunos aspectos del trabajo, aunque  
en ningún momento intervino de forma directa e
- 48 rcer premio de los de su categoría. Padre e hija, aunque  
contrincantes en la prueba, sellaron su mutua
- 49 n hemos podido saber, su idea es rehacer su vida, aunque,  
por otra parte, su corazón está dividido entr
- 50 l tono festivo de la reunión -¡Navidad, Navidad!, aunque  
dando las últimas- en crespón
- 51 Renqueaba pero no de voz. En escena mandaba él aunque  
la Gala estuviera dirigida, montada y copada p
- 52 ulta ver a España romperse, quizás la unanimidad, aunque  
nacida de la inseguridad y la melancolía, serí
- 53 eces, apenas sobresalía. No se veían unos a otros aunque  
el comportamiento de Mar, Cayetano secundándol
- 54 fnis. Maquilló Juan Pedro, un cheque al portador, aunque  
la Preysler semeje arcillada cariátide casi gá
- 55 melena planchada y recortada. Es una imagen nueva aunque  
el anuncio subraye, mientras madre e hija repa
- 56 Hércules seguirá siendo famosísimo en Andalucía, aunque  
no esté en el escudo. Jesús Quintero, cuando d
- 57 de un año y ya habla correctamente el castellano, aunque  
con marcado acento alemán. Según algunas fuent
- 58 /denunciar que este 16 de octubre cumple 67 años “aunque  
en el DNI ponga que nací el 31 y en el 33 cons
- 59 iente “corto”, mucho más infame que pornográfico, aunque  
de ambas cosas tiene, se han cuidado mucho de
- 60 el primer asalto de éste a los almacenes Harrods, aunque  
a la segunda embestida ya no pudo impedir el d
- 61 a la Madre Teresa, Diana reinará después de morir aunque  
con distinto título. La Princesa del Pueblo ta

62 os, más padre que esposo, el único con traje azul aunque  
fuese azul noche o el también llamado azul Win  
63 eron que papá Al Fayed montara un ambigú de lujo, aunque  
gratis -aligeran el posible oportunismo argume  
64 se los precios. Todos querrán tener un detallito, aunque  
sólo sea eso, proveniente del palacete Luis XV  
65 nk Doveri con lente Canon 1.200 que lleva sin pie aunque  
pesa veinte kilos. Un 1.200 con doble duplicad  
66 echón tapando la frente, idea de Carolyn Pride. Y aunque  
su vestimenta primera jugueteó con Carolyn Cha  
67 de los Leones, la reconstrucción no queda kitsch aunque  
pueda parecerlo- Alcázares sevillanos y azulej  
68 a autoalejada. Alternó con alguien menos exótico “aunque  
ya no soy vecino marbellí. Tras el asalto que  
69 oche inicial, un prodigio de relaciones públicas: aunque  
Pablo Hohenlohe fue levantado de su asiento vi  
70 o, figuran como imputados en diversos sumarios, y aunque  
no han pisado la cárcel hasta ahora, el peligr  
71 e hizo ascos argumentales ni le pareció entonces -aunque  
criticaron la tentadora circunstancia y a José  
72 a boda se celebrase antes. Se les ve encantados, aunque  
don Juan Carlos no disimula la tristeza que le  
73 ra quiso ser académico, y a punto estuvo de ello, aunque  
aquello era tan gordo de tragar que no pasó po  
74 ron a los acordeonistas franceses, nada rítmicos, aunque  
conformaban el tricolor blanco, azul y rojo. A  
75 tamos a tiempo. Parecen personajes de Benavente aunque  
les falte la franqueza de la renunciación. “A  
76 oy solo. Jeaninne me dejó y no he vuelto con Nati aunque  
las apariencias engañen. Vivo con la sombra de  
77 on la sombra del cáncer. Realmente benaventiano, aunque  
aquí no encaje porque los tiempos han cambiado  
78 cto de la recuperación, superará el bache incluso aunque  
no vuelva con la Giraud- Paloma Picasso ofrece  
79 arece que el Guernica debe ser prestado a Bilbao, aunque  
temporalmente, para inaugurar su nuevo Museo d  
80 copas de Ribera del Duero tinto. Pasó del postre aunque  
no dejó de mirarlo. O de añorarlo, ay la línea  
81 ntalmente. Me pierden estas cosas. Pueden conmigo aunque  
haya crecido la capacidad de asombro. Voy del  
82 ía espectacular Diana Ross que compartió con Mar, aunque  
de negra estrellona, la pasarela de Gai Mattio  
83 revistas femeninas. Un “hasta pronto” nostálgico aunque  
Telva mantenga orientación, línea o ideología.

84 a se lo creyó. Como seguramente haríamos tú y yo, aunque  
viésemos, quizá como ella, planear la sombra d  
85 (“La noche se mueve”). Y se casó. Con Don, claro, aunque  
pronto se dio cuenta de que el matrimonio no l  
86 de “Armas de mujer”, tiene “un cuerpo para amar”, aunque  
sea rehecho con silicona (estrenó pecho en 198  
87 ozano como Mónica están encantados con la noticia aunque  
les hubiera gustado esperar algún tiempo para  
88 mantienen una historia amorosa, no respondieron, aunque  
María Teresa dijo: - Somos muy buenos amigos,  
89 da”. El pasado fin de semana se les veía felices, aunque  
agobiados por los preparativos, según sus amig  
90 ore de otra persona o que Alejandro lo haga. Pero aunque  
eso ocurra en el futuro, Alejandro siempre ser  
91 rsonal que había por delante. Son cosas absurdas, aunque  
el señor juez, como máxima autoridad, pensó qu  
92 osé María Izquierdo, que es uno del pueblo y que, aunque  
se apellida así, no tiene nada que ver con los  
93 un tema del que yo tengo bastantes conocimientos, aunque  
sobre todo conozco la moda francesa y en parte  
94 ara televisión? -En realidad no había hecho nada, aunque  
había participado en algún coloquio o había as  
95 ambiado mucho en los últimos años? -Sí, eso creo, aunque  
yo no lo he vivido personalmente. -En cambio,  
96 ante esta moneda de juguete, debemos aclarar que aunque  
estos euros son idénticos a los reales en el t

A partir del análisis de estas concordancias, establecimos las siguientes colocaciones para “aunque”:

**Aunque + (adverbio) + (grupo nominal/pronombre personal átono) + verbo en indicativo (32)**

2 Antonio ha cambiado, que ahora es más arrogante, aunque  
me cuesta trabajo creerlo. Quizá Anita está ha  
4 del Rey, éste no parece inmutarse personalmente, aunque  
su Casa ha anunciado posibles acciones legales  
5 o sé. Creo que hay mujeres guapas en toda España, aunque  
las dos últimas Miss España, Raquel Revuelta y  
7 o. Voy a continuar haciendo deporte y trabajando, aunque  
lógicamente ahora me cuesta más esfuerzo, dado  
13 Todavía no me he acostumbrado a los periodistas, aunque  
comprendo vuestro trabajo. Así que prefiero qu  
14 amisa abierta. Afirma que había tres señores más, aunque  
los tres desmienten haber estado en Valencia,  
17 año como mujer divorciada? - Ha funcionado bien, aunque

un divorcio siempre entristece. Yo llevaba 17  
20 posibilidades de que pueda entrar en la empresa,  aunque  
mi familia es algo machista en estas cuestiones  
22 No me consta en absoluto que existan esas listas,  aunque  
he oído hablar de nombres disparatados en algu  
24 de oferta y demanda. En el fondo es comprensible,  aunque  
a mí me parece una falta de cultura tremenda.  
29 -¿Confía en la justicia? -Confío en la justicia,  aunque  
la humana tiene errores trágicos y la divina n  
33 o son las imágenes del ir y venir de las modelos,  aunque,  
en plena temporada de colecciones de primavera  
37 y me dé la espalda. Yo nunca le abandonaré a él,  aunque  
sólo pudiera sostener el micrófono del técnico  
41 me gustan cortas! Mi casa de San Fernando Valley:  aunque  
la verdad es que paso poco tiempo allí. “Me ve  
47 comentando con ella algunos aspectos del trabajo,  aunque  
en ningún momento intervino de forma directa e  
49 n hemos podido saber, su idea es rehacer su vida,  aunque,  
por otra parte, su corazón está dividido entr  
53 ces, apenas sobresalía. No se veían unos a otros  aunque  
el comportamiento de Mar, Cayetano secundándol  
59 iente “corto”, mucho más infame que pornográfico,  aunque  
de ambas cosas tiene, se han cuidado mucho de  
65 nk Doveri con lente Canon 1.200 que lleva sin pie  aunque  
pesa veinte kilos. Un 1.200 con doble duplicad  
66 echón tapando la frente, idea de Carolyn Pride. Y  aunque  
su vestimenta primera jugueteó con Carolyn Cha  
69 oche inicial, un prodigio de relaciones públicas:  aunque  
Pablo Hohenlohe fue levantado de su asiento vi  
71 e hizo ascos argumentales ni le pareció entonces  aunque  
criticaron la tentadora circunstancia y a José  
73 ra quiso ser académico, y a punto estuvo de ello,  aunque  
aquello era tan gordo de tragar que no pasó po  
74 ron a los acordeonistas franceses, nada rítmicos,  aunque  
conformaban el tricolor blanco, azul y rojo. A  
76 oy solo. Jeaninne me dejó y no he vuelto con Nati  aunque  
las apariencias engañen. Vivo con la sombra de  
84 a se lo creyó. Como seguramente haríamos tú y yo,  aunque  
viésemos, quizá como ella, planear la sombra d  
85 (“La noche se mueve”). Y se casó. Con Don, claro,  aunque  
pronto se dio cuenta de que el matrimonio no l  
88 mantienen una historia amorosa, no respondieron,  aunque  
María Teresa dijo: - Somos muy buenos amigos,  
96 ante esta moneda de juguete, debemos aclarar que  aunque



- estos euros son idénticos a los reales en el t  
92 osé María Izquierdo, que es uno del pueblo y que, aunque  
se apellida así, no tiene nada que ver con los  
93 un tema del que yo tengo bastantes conocimientos, aunque  
sobre todo conozco la moda francesa y en parte  
94 ara televisión? -En realidad no había hecho nada, aunque  
había participado en algún coloquio o había as

**Aunque + (adverbio) + (grupo nominal/pronombre personal átono) + verbo en indicativo (oración negativa) (11)**

- 3 sus colmillos con esta información sobre el Rey, aunque  
no comprenden los reiterados ataques de sus pu  
8 édicos en Estados Unidos? -Que necesito operarme, aunque  
no saben cuándo. También me han dicho que es u  
16 y le iban a matar. Tiene miedo, lo que es humano, aunque  
unque no justifica el daño que ha hecho. - ¿Qué pret  
27 uy ricos e importantes. Me considero de derechas, aunque  
yo no entiendo mucho de política. Tengo mis id  
31 e ha demostrado todavía que papá fuera envenenado aunque  
no está todo tan claro como debiera. No se sab  
60 el primer asalto de éste a los almacenes Harrods, aunque  
a la segunda embestida ya no pudo impedir el d  
68 a autoalejada. Alternó con alguien menos exótico “aunque  
ya no soy vecino marbellí. Tras el asalto que  
70 o, figuran como imputados en diversos sumarios, y aunque  
no han pisado la cárcel hasta ahora, el peligr  
72 la boda se celebrase antes. Se les ve encantados, aunque  
don Juan Carlos no disimula la tristeza que le  
80 copas de Ribera del Duero tinto. Pasó del postre aunque  
no dejó de mirarlo. O de añorarlo, ay la línea  
95 ambiado mucho en los últimos años? -Sí, eso creo, aunque  
yo no lo he vivido personalmente. -En cambio,

**Aunque + (adverbio) + (grupo nominal/pronombre personal átono) + verbo en indicativo + que (9)**

- 1 aciones, no hay un sólo motivo para esta ruptura, aunque  
“creo que ni ellos mismos lo saben muy bien. Q  
9 n me han dicho que es una enfermedad que se cura, aunque  
hay que tener paciencia. -¿Desde cuándo la pad  
10 a. Brigitte no me gusta lo más mínimo como mujer, aunque  
he de reconocer que como persona me puede caer  
21 la filtración y yo le respondí que lo desconocía, aunque  
esperaba que algún día se supiera. Entonces ap  
23 ido a presentar un programa. Yo no tengo soltura, aunque

- también sé que eso se aprende con el tiempo. -  
25 será estudios el año que viene en Estados Unidos, aunque  
sospecho que no se le va a quitar de la cabeza  
38 violencia y la crueldad. Para mí no es esencial, aunque  
comprendo que forma parte de la naturaleza hum  
45 ad se ha intentado frenar ese tipo de actuaciones aunque  
la responsable del servicio afirma que son un  
91 rsonal que había por delante. Son cosas absurdas, aunque  
el señor juez, como máxima autoridad, pensó qu

**Aunque + si + (grupo nominal/pronombre personal átono) + verbo en indicativo (1)**

- 43 es la inteligencia, la lógica y la sensibilidad, aunque  
si nos empeñamos en buscar alguna diferencia p

**Aunque + (adverbio) + (grupo nominal/pronombre personal átono) + verbo en subjuntivo (20)**

- 11 nine Giraud. En su mente está la idea de una boda aunque  
los hechos vayan tardíos. RAMÓN MENDOZA Por JU  
15 les? - Nada, nada... Yo sé que no pueden existir, aunque  
la gente tenga sus dudas pensando que le defie  
18 aba 17 años con Luis. Ahora somos grandes amigos aunque  
haya gente que no lo entienda. Los tres somos  
30 su familia? - Bueno, mejor que de recién casados, aunque  
probablemente nunca se lleguen a consolidar. M  
35 milia. Otro 64 por ciento afirma que los regalos, aunque  
sean a veces un quebradero de cabeza, son una  
36 spaldas. - ¿Tiene miedo de algo? - Mi gran miedo, aunque  
le parezca mentira, es que en algún momento el  
39 a Trabajar con fiebre: de pequeña me hacían rodar aunque  
estuviera enferma. Nunca lo he olvidado. La de  
46 un reflejo de lo que ocurre en general, “ya que, aunque  
digan lo contrario, con el euro han subido los  
51 . Renqueaba pero no de voz. En escena mandaba él aunque  
la Gala estuviera dirigida, montada y copada p  
54 fnis. Maquilló Juan Pedro, un cheque al portador, aunque  
la Preysler semeje arcillada cariátide casi gá  
55 melena planchada y recortada. Es una imagen nueva aunque  
el anuncio subraye, mientras madre e hija repa  
62 os, más padre que esposo, el único con traje azul aunque  
fuese azul noche o el también llamado azul Win  
64 se los precios. Todos querrán tener un detallito, aunque  
sólo sea eso, proveniente del palacete Luis XV  
67 de los Leones, la reconstrucción no queda kitsch aunque  
pueda parecerlo- Alcázares sevillanos y azulej

- 75 tamos a tiempo. Parecen personajes de Benavente aunque  
les falte la franqueza de la renunciación. “A  
81 ntalmente. Me pierden estas cosas. Pueden conmigo aunque  
haya crecido la capacidad de asombro. Voy del  
83 revistas femeninas. Un “hasta pronto” nostálgico aunque  
Telva mantenga orientación, línea o ideología.  
86 de “Armas de mujer”, tiene “un cuerpo para amar”, aunque  
sea rehecho con silicona (estrenó pecho en 198  
87 ozano como Mónica están encantados con la noticia aunque  
les hubiera gustado esperar algún tiempo para  
90 ore de otra persona o que Alejandro lo haga. Pero aunque  
eso ocurra en el futuro, Alejandro siempre ser

**Aunque + (adverbio) + (grupo nominal/pronombre personal átono) + verbo en subjuntivo (oración negativa) (7)**

- 12 eto empedernido. - Y es cierto. Cualquiera hombre, aunque  
no lo reconozca, es coqueto. Me gusta mirarme  
28 oles o antes yo pagar 120-122, no sé, comprendido aunque  
no esté terminado, mira ahora José no viene di  
32 n. Es mucho más agradable. Me seducen las mujeres aunque  
yo no quiera. - ¿Quiere decir con esto que ust  
40 no soporta a esos famosos que pontifican de todo, aunque  
no entiendan de nada. Sólo hablo de lo que sé:  
56 Hércules seguirá siendo famosísimo en Andalucía, aunque  
no esté en el escudo. Jesús Quintero, cuando d  
77 on la sombra del cáncer. Realmente benaventiano, aunque  
aquí no encaje porque los tiempos han cambiado  
78 cto de la recuperación, superará el bache incluso aunque  
no vuelva con la Giraud- Paloma Picasso ofrece

**Aunque + (adverbio) + (grupo nominal/pronombre personal átono) + verbo en subjuntivo + que (2)**

- 34 cidos. Y es que estas nuevas guapas saben de todo aunque  
luego confiesen que para estar así de espléndi  
58 /denunciar que este 16 de octubre cumple 67 años “aunque  
en el DNI ponga que nació el 31 y en el 33 cons

**Aunque + si + (grupo nominal/pronombre personal átono) + verbo en subjuntivo (1)**

- 19 mis estudios. El cine, de pequeña me atraía más, aunque  
si me ofrecieran un papel que no estuviera fue

**Aunque + gerundio (1)**

- 50 l tono festivo de la reunión -¡Navidad, Navidad!, aunque  
dando las últimas- en crespón

**Aunque + participio (1)**

52 ulta ver a España romperse, quizás la unanimidad, aunque nacida de la inseguridad y la melancolía, seré

**Aunque + (adverbio) + adjetivo (4)**

6 Estupendamente. Estoy encantada con la película, aunque un poco nerviosa a la vez por ver cómo reaccio  
 42 Aunque cada vez hay más mujeres MASP (mujeres, aunque sobradamente preparadas), cuando alguna de ell  
 48 rcer premio de los de su categoría. Padre e hija, aunque contrincantes en la prueba, sellaron su mutua  
 89 da”. El pasado fin de semana se les veía felices, aunque agobiados por los preparativos, según sus amig

**Aunque + adverbio/grupo adverbial (7)**

26 Andalucía, sino en Madrid, el 2 de mayo de 1955, aunque de esos treinta y cinco años, treinta y dos lo  
 44 0 metros cuadrados tienen pero que mucho encanto, aunque poco servicio. De sus vecinos sólo les disting  
 57 de un año y ya habla correctamente el castellano, aunque con marcado acento alemán. Según algunas fuent  
 61 a la Madre Teresa, Diana reinará después de morir aunque con distinto título. La Princesa del Pueblo ta  
 63 eron que papá Al Fayed montara un ambigú de lujo, aunque gratis -aligeran el posible oportunismo argume  
 79 arece que el Guernica debe ser prestado a Bilbao, aunque temporalmente, para inaugurar su nuevo Museo d  
 82 ía espectacular Diana Ross que compartió con Mar, aunque de negra estrellona, la pasarela de Gai Mattio

**Es interesante observar que tenemos las mismas colocaciones para el indicativo que para el subjuntivo:**

INDICATIVO	SUBJUNTIVO
AUNQUE + (adv.) + (gr. nom./pron. pers. átono) + verbo	AUNQUE + (adv.) + (gr. nom./pron. pers. átono) + verbo
AUNQUE + (adv.) + (gr. nom./pron. pers. átono) + verbo (oración negativa)	AUNQUE + (adv.) + (gr. nom./pron. pers. átono) + verbo (oración negativa)
AUNQUE + (adv.) + (gr. nom./pron. pers. átono) + verbo + que	AUNQUE + (adv.) + (gr. nom./pron. pers. átono) + verbo + que
AUNQUE + si + (gr. nom./pron. pers. átono) + verbo	AUNQUE + si + (gr. nom./pron. perso. átono) + verbo

El indicativo (53) es más frecuente que el subjuntivo (30), aunque su uso depende del tipo de información de la oración introducida por AUNQUE, desde el punto de vista del escritor/hablante. O sea, si considera que el lector/oyente ya conoce la información o si carece de elementos para poder informar, se utiliza el subjuntivo. Si el escritor/hablante cree pasar una información nueva, se usa el indicativo.

Y que AUNQUE puede ser utilizado en otras colocaciones, que, en general, no aparecen en las gramáticas.

<b>OTRAS COLOCACIONES CON AUNQUE:</b>
AUNQUE + gerundio
AUNQUE + participio
AUNQUE + (adverbio) + adjetivo
AUNQUE + adverbio/grupo adverbial

## Conclusión

Según Sánchez (1995), la gramática es un instrumento complejo, tanto en la ideación como en la elaboración. No es una obra de un único estudioso, sino de un equipo de lingüistas, de informáticos y de estadísticos. El soporte informático y la estadística han potenciado la investigación, han permitido, mediante el análisis de un número determinado de ejemplos, proyectar el resultado en forma de regla sobre la totalidad de los usos posibles.

Las concordancias permiten enseñar aspectos importantes de la fraseología y nos ofrecen la posibilidad de explotar y descubrir aspectos de la léxico-gramática por nosotros mismos.

El hecho de haber elegido un tema vinculado a la léxico-gramática para este análisis no significa que defendamos un regreso a los métodos que priorizan la forma sobre la comunicación. La competencia comunicativa requiere conocimientos no sólo sobre los procesos de comunicación, sino también sobre los aspectos formales de la lengua.

El estudio basado en el análisis de concordancias, por favorecer los procesos de descubrimiento y de resolución de problemas, permite que uno construya su propio conocimiento, que se exponga a un gran número de ejemplos de uso real de la lengua, estimulando el hacer y la reflexión, por tratar de la resolución de problemas.

## Referencia bibliográfica

- BERBER SARDINHA, T., 2004, *Lingüística de Corpus*, São Paulo, Manole.
- FIRTH, J.R., 1957, *Papers in linguistics – 1934-1951*, Oxford, Oxford University Press.
- HALLIDAY, M.A.K., 2002, *On grammar. The collected Works of M.A.K. Halliday*, New York e Londres, Continuum.
- JOHNS, T. 1994, “From printout to handout: Grammar and vocabulary teaching in the context of Data-driven learning” en T. Odlin (org.) *Perspectives on pedagogical grammar*, Cambridge, Cambridge University Press. birmingham, Centre for Englisho Language

JOHNS, T. y P. Kong (orgs.), 1991, *Classroom concordancing – ELR Journal 4*, Birmingham, Centre for English Language Studies, University of Birmingham.

MATTE BON, F., 1995, *Gramática comunicativa del español* (2 vol.), Madrid, Edelsa.

SÁNCHEZ, A., 1995, *Cumbre. Corpus lingüístico del español contemporáneo. Fundamentos, metodología y aplicaciones*, Madrid, SGEL.

SINCLAIR, J., 1991, *Corpus, concordance, collocation*, Oxford, Oxford University Press.

STUBBS, M., 1993, “British traditions in text analysis” in Baker, M.; Francis, Gill; Tognini-Bonelli, E. (orgs), *Text and technology. In honour of John Sinclair*, Philadelphia/Amsterdam, John Benjamins.



# LA UTILIZACIÓN DE JUEGOS Y ACTIVIDADES LÚDICAS PARA LA ADQUISICIÓN DE LA GRAMÁTICA EN EDUCACIÓN INFANTIL

Maria Luisa Gonzalez Villelia, Lara Kulikowski,  
Margareth A. Martinez Benassi Toni y Gemma  
Oliveras Camprubí

## 1. Metodología

La metodología que se expone pretende, a través de actividades suficientemente atractivas, que el aprendizaje de la *Lengua Española* sea un proceso natural y motivador para el/la alumno/a. Por ello, las actividades propuestas están orientadas a conseguir que la clase resulte lo más participativa posible y un lugar donde se den las condiciones necesarias para que el/la alumno/a integre la nueva lengua en su día a día.

Un factor muy importante para el aprendizaje es que el niño/a se divierta, lo pase bien, se sienta autónomo/a e independiente en las actividades que realiza en clase.

Un ambiente atractivo, gratificante y motivador, es la clave para el desarrollo de los/as alumnos/as.

De la motivación, la estima y la identidad salen los resultados del aprendizaje. En ese sentido, es importante:

- a) Pensar en la variedad de experiencias posibles en ella.
- b) Enriquecer la variedad de estímulos y diversidad de situaciones.
- c) Integrar los diferentes niveles de desarrollo del niño/a (cognitivo, fantástico, motor, social, etc...).
- d) Proporcionar situaciones para la utilización y desarrollo del lenguaje y modos de actuación.



En relación a la organización de las actividades para trabajar los contenidos (estructuras gramaticales y vocabulario) utilizamos los siguientes elementos:

- Rutina
- Juegos Simbólicos
- Dramatizaciones
- El Folclore
- Manualidades
- Culinaria

## 1.1. Rutina

- Cada día, al entrar en clase se saluda (“*Buenos días*”, “*Buenas tardes*”).
- Cada día al salir de clase se repite “*Adiós, hasta mañana*”.
- Se sortea el ayudante del día a través del uso de una canción.
- Un títere nos ayudará a realizar las actividades facilitando la comprensión de palabras desconocidas.
- En cada sesión se cantará una canción y se jugará a algún juego.
- Cada palabra nueva será repetida.
- Trabajar las estructuras para expresar necesidades y deseos.

Ejemplo:

### Professor del día

Se elige un/a niño/a para ser el/la profesor/a de Español del día. Ese/a “profesor/a” es responsable de repartir el material que se utilizará en el aula a través de la utilización de las estructuras gramaticales.

Al terminar la clase, el/la “profesor/a del día” elige una contraseña que se utilizará para conseguir que los/as otros/as alumnos/as formen una fila.

Las estructuras gramaticales que se trabajan son:

- Quiero beber un vaso de agua
- ¿Puedo ir al baño?
- Me llamo ...
- Te llamas...
- Ella/él se llama...
- Ellos se llaman ...
- Quiero una hoja
- Dame una hoja, por favor
- Gracias

## 1.2. Juegos Simbólicos

Los juegos simbólicos en los que el niño/a se comporta como “*si fuera*” una persona distinta, un animal o un objeto, o actúa como si estuviera haciendo cosas que sólo está simulando hacer, son situaciones que posibilitan el uso de la lengua extranjera para comunicarse, utilizando el vocabulario específico y la gramática para cada situación.

Ejemplo:

## Rincones

Participantes: grupo clase

Material:

Supermercado (cajas vacías de alimentos, frutas, verduras y legumbres de plástico, dinero de mentira).

Cocina (ollas, platos, vasos y cubiertos de plástico).

Construcción (bloques de madera, plástico, tejados, puentes...).

Disfraces (ropas, complementos).

Cada niño/a elegirá el rincón en el que quiere jugar. En cada rincón se trabajarán estructuras y vocabulario específicos. Los/as niños/as podrán cambiar de rincón después de determinado tiempo.

Las estructuras gramaticales que se pretenden trabajar con la actividad son:

- yo quiero jugar en...
- quiero cambiar de rincón

• En el **Supermercado**:

quiero comprar...

¿cuánto cuesta el/la?...

• En **Cocina**:

voy a preparar... (una comida)

pon los platos y cubiertos en la mesa

• En **Construcción**:

yo he construido (un edificio/castillo/casa...)

• En **Disfraces**:

estoy disfrazado de...

llevo (ropas y complementos)

## 1.3. La Dramatización

En esta actividad cada niño/a representa un personaje del cuento trabajado (con o sin soporte visual : títeres, láminas, muñecos, imágenes, moldes, etc..)

Ejemplo:

### Cuento: Caperucita Roja

La realización de la dramatización se puede llevar a cabo con alguna pieza relacionada con el/los personaje/s:

Caperucita à Una cesta

Abuela à Un gorro, unas gafas

Narrador à Un micrófono

Cada participante se situará en un lugar del escenario (si no disponemos de espacio podemos dibujar con tiza las diferentes partes del cuento).

El narrador empieza a contar el cuento y los personajes irán interpretando los diálogos.

Las estructuras gramaticales que se pretenden trabajar con la actividad son:

- las frases interrogativas
- ¿por qué tienes los ojos tan grandes?...
- ¿por qué tienes las orejas tan grandes?..

## 1.4. El Folclore

A través de adivinanzas, trabalenguas, pequeñas poesías y juegos populares trabajamos la gramática y rescatamos la cultura y el folclore hispánico.

Ejemplo:

### Juego de los vecinos

Participantes: grupo clase

Material: sillas

Se forma un círculo con todos/as los/as participantes. Cada uno/a se sienta en una silla, menos uno/a que se queda de pie en el centro (se puede sortear). Éste/a debe ir preguntando:

“¿te gustan tus vecinos?”...

Si la respuesta es “sí, me gustan mis vecinos”, todo sigue igual.

Si la respuesta es “no me gustan mis vecinos”, tiene que dar la orden “¡cambio general!” “... entonces todos/as los/as participantes cambiarán de lugar, y el/la que está en el centro tiene que intentar sentarse.

El/la niño/a que no consiga un lugar se quedará en el centro. La respuesta también puede ser, por ejemplo, “cambio a Jorge por María...”, “le/la de pantalón rojo por el/la de pantalón azul”...

Las estructuras gramaticales que se pretenden trabajar con la actividad son:

- me gusta
  - me gustan
  - no me gusta
  - no me gustan
- frases comparativas.

## 1.5. Manualidades

Actividades plásticas que se usan como recurso para la adquisición de estructuras gramaticales concretas.

Ejemplo:

Creación de un títere

Participantes: grupo clase

Material: Folios, pegamento, tijeras, lápices de color, un guante o calcetín

A partir de un cuento explicado en el aula, cada niño/a confeccionará un títere que represente algún personaje de su elección siguiendo un modelo elaborado por el/la profesor/a.

1ª etapa: Pintar el títere con el color que corresponda.

2ª etapa: Recortarlo.

3ª etapa: Pegarlo en el guante/calcaetín

Las estructuras gramaticales que se pretenden trabajar con la actividad son:

- ¿puedo usar rotulador?
- ¿con qué coloreo?
- ya he terminado... ¿ahora qué hago?
- ¿puedo recortar?
- ¿puedo coger/agarrar las tijeras/pegamento?
- ya he recortado...

## 1.6. Culinaria

Actividades que se usan como recurso para trabajar el vocabulario relacionado con números, ingredientes, secuenciación. (primero, segundo, después, por último, etc...)

Ejemplo:

### Receta: animalitos de queso

Participantes: grupo clase

Material: Ingredientes (3 tazas de harina de trigo, 2 paquetes de queso rallado, 1 cucharada de postre de sal, 2 cucharadas soperas de mantequilla, ½ taza de leche, 2 yemas de huevo, ½ taza de crema de leche, 1 cucharada soperas de levadura)

1º Pon las tazas de harina y después el queso rallado

2º Pon la leche

3º Pon la sal

4º Pon la mantequilla

5º Pon las yemas de huevo

6º Pon la crema de leche

7º Por último pon la levadura

Mezcla bien todos los ingredientes hasta que la masa se suelte de la mano. Deja la masa descansar 10 minutos.

Con un rodillo abre la masa hasta que quede bien fina.

Unta el molde con mantequilla y harina.

Con los moldes de animalitos corta la masa y pon los animalitos en la bandeja. Ponlos en el horno a temperatura media durante 20 minutos.

Las estructuras gramaticales estudiadas son:

- Verbos en imperativo afirmativo:  
Pon, mezcla, unta, abre, etc...
- Pretérito perfecto:  
¿Qué animales has hecho?  
He hecho un perro.

## 2. Propuesta de evaluación

Los siguientes aspectos deben ser observados en la evaluación:

- Observar una participación activa en la realización de las actividades propuestas.
- Comprobar que se realiza una asociación clara entre significante y significado.
- Verificar si los/as niños/as memorizan las palabras propuestas, palabras nuevas y se aplica correctamente la estructura de frases.
- Evaluar la correcta memorización e interpretación de canciones, poemas trabalenguas...
- Confirmar que consiguen esperar su turno de palabra, el tono adecuado de la voz, prestar atención y seguir normas de clase y de curso.
- Observar una actitud abierta y no discriminatoria en la realización de las actividades.

## 3. Bibliografía:

ARTIGAL, Josep M. et alli. *Com fer descobrir una nova llengua – proposta per a Introducir el català a parvulari*. EUMO Editorial.

FERNÁNDEZ, A., RODRÍGUEZ, M<sup>a</sup>. C. *Colección Dindón 1,2,3,4,5*. Ed. Vicens Vives Primaria, Barcelona, 1996.

ZABALZA. Miguel A.. *Didáctica de la educación infantil*. Editorial Nancea, Madrid, 1996.

SCHILLER, Pam y ROSSANO, Joan. *500 actividades para el currículo*. Editorial Nancea

# LAS TAREAS FORMALES Y LA GRAMÁTICA TRADICIONAL: COMPARANDO DOS ACTIVIDADES DE PRESENTACIÓN DE LAS FORMAS Y SU USO

Gregorio Pérez de Obanos Romero

## 1. Introducción

El presente trabajo se marca como objetivo tratar brevemente algunos aspectos relacionados con los postulados teóricos de un enfoque en la enseñanza y el aprendizaje del contenido gramatical de las segundas lenguas denominado *atención a la forma* (AF en adelante); más concretamente, vamos a centrarnos en una técnica pedagógica de la AF que supone un modelo de presentación de nuevas formas lingüísticas en su contexto de uso, son la llamadas *tareas formales o de concienciación gramatical*. Para lograr tal fin, vamos a incluir en el trabajo una muestra de tarea formal, en contraste con otra actividad de presentación de las formas basada en un enfoque tradicional de la enseñanza y el aprendizaje de la gramática. Ambas actividades pretenden dar cuenta de un aspecto conflictivo en la interlengua de los aprendices brasileños de ELE, que más adelante señalaremos. Finalmente, estableceremos un análisis contrastivo entre ambas actividades con el propósito de realizar un comentario sobre las principales características de orden metodológico y didáctico que subyacen en estos dos enfoques diametralmente opuestos.

## 2. La atención a la forma y las tareas formales o de concienciación gramatical

Según Ortega (2001: 8) tres han sido el tipo de intervenciones pedagógicas en relación al desarrollo del contenido gramatical en la interlengua de los aprendices de L2: a) intervenciones pedagógicas cuyo único objetivo es facilitar al aprendiz el procesamiento del contenido del mensaje (atención al contenido o atención al significado) y, por tanto, el rechazo de la instrucción gramatical, centrándose en lo que

se dice pero no en cómo se dice b) intervenciones pedagógicas que persiguen fijar la atención del aprendiz hacia las formas lingüísticas de un modo aislado sin su uso en una actividad de comunicación (atención a las formas) y c) intervenciones pedagógicas que persiguen “fijar la atención del aprendiz hacia la integración del contenido y de la forma durante el procesamiento del material lingüístico nuevo” A esta última propuesta metodológica, desde comienzos de los años noventa, se la conoce como atención a la forma. Podemos definir tal propuesta, según la opinión de Martín Peris (2004), “como un procedimiento de uso de la lengua en el aula, en el que los aprendices, sin dejar de prestar atención al contenido de los enunciados y textos que producen o interpretan, atiendan también a rasgos formales con el objeto de favorecer su progreso en el aprendizaje”. La diferencia, pues, con las dos propuestas didácticas anteriores es clara. La pregunta que cabe hacerse en este momento es la siguiente: ¿de qué modo se puede atraer la atención del aprendiz hacia la forma lingüística durante la comunicación? En realidad, nos podemos encontrar ante un amplio abanico de diversas técnicas pedagógicas que se proponen aunar la forma y el contenido lingüístico, es decir, conjugar la comunicación y la instrucción formal; entre ellas cabe destacar las denominadas tareas formales o tareas de concienciación gramatical. Se trata de una técnica de presentación de las formas lingüísticas basada en la AF que obliga a los aprendices a centrarse en las propiedades formales del lenguaje en el contexto de intentar comunicarse. Tal como señalan Gómez del Estal y Zanón (1999: 83) su objetivo es provocar la reflexión del aprendiz sobre algunos fenómenos gramaticales por medio del análisis y comprensión de la forma, la función y el uso de estos fenómenos, presentando a los alumnos datos lingüísticos sobre la forma y el uso de una determinada estructura gramatical para que la analicen con el objetivo de conseguir una generalización que pueda explicitarse en forma de regla. Así pues, suponen una alternativa a la explicación gramatical directa por parte del profesor y permiten que los aprendices desarrollen de forma autónoma, o en conjunto con otros compañeros, conocimiento gramatical explícito. Además, por ser una actividad con las características de una tarea, proporciona oportunidades para que éstos interactúen en la L2 al mismo tiempo que aprenden sobre ella. Dicho de otro modo, el contenido gramatical en este tipo de actividades posee una doble característica: de un lado, es el objeto de aprendizaje y, de otro, es el tema sobre el que dialogan los aprendices mientras llevan a cabo la tarea.

Ellis (1997: 160-161; 2003: 163) pone especial énfasis en este aspecto. Al fin y al cabo, el objetivo fundamental de la actividad es el de toda tarea. Asimismo establece la siguiente definición de las tareas formales, según él: “serían aquellas actividades pedagógicas que proporcionan a los alumnos una serie de datos lingüísticos de contenido formal y que exigen de éstos una serie de operaciones cognitivas cuyo objetivo es almacenar un conocimiento y la comprensión explícita de algún rasgo formal de la L2”. Asimismo, Gómez del Estal y Zanón (1999: 83) nos aportan otras tres características de toda tarea de concienciación: 1) el hecho de que sólo se pueda resolver tras el análisis y la comprensión de la estructura formal objeto de presentación por parte del profesor y de atención por parte de los alumnos. A fin de conseguir este objetivo, de una parte debe darse a la hora de su diseño un esfuerzo por aislar la estructura objeto de atención, y de la otra, un esfuerzo cognitivo por analizar y entender esa misma estructura objeto de

atención, 2) estas tareas deben incorporar posibilidades de uso comunicativo de la lengua. La necesidad de no sólo comprensión sino producción para lograr su consecución es fundamental y 3) este tipo de tareas deben incorporar en su desarrollo cualquier forma de respuesta o feedback al alumno sobre la utilización de la estructura objeto de interés.. Así, las ventajas que proporcionan las tareas formales frente a una presentación de la gramática más tradicional son evidentes: a) suponen un esfuerzo cognitivo mayor en la comprensión del contenido y en la búsqueda de la resolución de la tarea pero, en compensación, favorece la retención a más largo plazo, b) acostumbra al aprendiz a hacer explícitos los procesos de generación y verificación de hipótesis, y c) la gramática es interpretada directamente por los alumnos y no sólo indirectamente a través del profesor o de manuales.

### **3. Dos actividades de presentación de las formas basadas en dos enfoques gramaticales opuestos**

A continuación vamos a presentar dos actividades de presentación y uso de las formas lingüísticas: una tarea de concienciación gramatical y una actividad basada en los fundamentos de la gramática tradicional. Ambas se han diseñado teniendo en cuenta un aspecto problemático en la interlengua de los aprendices brasileños de ELE: el uso abusivo de la voz pasiva perifrástica en contextos coloquiales cuando deseamos expresar oraciones impersonales, de sujeto indeterminado. La tarea está planteada para presentar de manera inductiva el uso en español de dos estructuras: la voz pasiva perifrástica sin complemento agente y el uso de la voz activa con el verbo en la tercera persona del plural según el contexto comunicativo (registro formal o informal). Las dos están dirigidas a alumnos avanzados (pertenecientes al nivel B-1 según el criterio del Marco de Referencia Europeo). En este caso, consideramos pertinente el empleo de las tareas formales en el aula, en detrimento de las actividades de corte más tradicional, debido a la necesidad en los niveles avanzados de que los estudiantes tomen conciencia de las diferencias entre los diversos registros lingüísticos. La perspectiva textual, es decir, la atención a variables como la situación social de la elocución, el contexto lingüístico previo, y la intencionalidad de los hablantes es imprescindible para la comprensión de estos fenómenos. Así pues, se hace necesaria en el aula la presentación y el uso de estos fenómenos en contextos reales de comunicación y no de un modo descontextualizado.

#### **3.1. Actividad de presentación de las formas y su uso basada en la gramática tradicional**

##### **Parte 1. Lee atentamente la siguiente explicación.**

Las oraciones impersonales. Dentro de este tipo de oraciones en español disponemos de muchos recursos para omitir el sujeto de una frase. Normalmente, lo hacemos porque lo desconocemos, queremos ocultarlo intencionadamente o es un sujeto colectivo, muy general. En este momento sólo vamos a centrarnos en la estructura que usamos en español cuando omitimos un sujeto de forma que la acción no incluye ni al hablante ni al oyente.



Es muy fácil: a) usamos frases con la tercera persona del plural. ¡Cuidado! A veces tenemos que usar los pronombres de complemento.

Ejs. “El otro día le robaron cuando iba de compras”

“Me han despedido del trabajo sin avisarme”

“Lo acusaron de haber envenenado al perro del vecino”

b) usamos frases con **la voz pasiva**, ya sabes: el verbo ser + -ado/ -ido, pero sin el complemento agente.

Ejs. “Las obras han sido terminadas esta mañana”

“Ayer en mi calle fue encontrado un maletín con 3.000 euros”

¡Ojo! Es importante que sepas una cosa: en español usamos la voz pasiva muy poco, es muy raro su uso en el lenguaje coloquial; sin embargo, es más propio del lenguaje periodístico o de contextos formales (en textos didácticos, académicos).

Así pues, ¿cómo transformarías las dos frases anteriores si se las contases a un amigo?

**Parte 2.** Fíjate en estos dos textos. En el primero tenemos una noticia breve recogida de la sección de economía de un periódico y en el segundo un diálogo entre dos empresarios comentando la noticia.

Texto 1 (noticia del periódico)

### “J. J. Jiménez nuevo presidente del BSBD”

J. J. Jiménez ha sido nombrado presidente del banco BSBD tras las elecciones que fueron celebradas ayer en la sede de la entidad bancaria. El conocido empresario madrileño fue elegido con el amplio respaldo de la Junta de accionistas. Se cierra así la crisis iniciada hace un mes cuando el anterior presidente, Luis Martínez de la Cuesta, fue obligado a dimitir tras el escándalo de “Cartergest”.

Texto 2 (diálogo entre dos conocidos del protagonista)

- ¿Te has enterado de lo de J. J.?
- Lo nombraron ayer presidente, ¿no?
- Sí, está confirmado. ¡Menuda bomba! Parece que convocaron a toda prisa una reunión en la sede y casi lo forzaron a aceptar.
- ¡Qué dices!
- Sí, hombre. Si él no quería... ¿Tú aceptarías después de lo de “Cartergest”?
- ¡Ni loco!
- Es un cierre en falso. Después de que le obligaron a dimitir al anterior, quien tiene el control del banco es la familia Ibáñez. J. J. es una marioneta, cuando les saque las castañas del fuego y pase el escándalo convocan otra junta sin que los accionistas minoritarios se enteren y le echan de patitas a la calle.
- ¿Tú crees?...
- Está claro, le doy año y medio como mucho.

Ahora fíjate en los ejemplos de frases impersonales de los dos textos. Completa las dos columnas con las diferentes estructuras utilizadas para expresar lo mismo.

Texto 1. Noticia del periódico

Texto 2. Diálogo

- J. J. Jiménez ha sido nombrado presidente - \_\_\_\_\_  
 - \_\_\_\_\_ - convocaron a toda prisa una reunión  
 - fue elegido con el amplio respaldo... - \_\_\_\_\_  
 - cuando el anterior presidente fue obligado a dimitir - \_\_\_\_\_

Después de esta comparación, señala ahora los otros ejemplos de oraciones de sujeto indeterminado que aparecen en el texto 2. ¿De qué modo lo han hecho?

### 3.2. Actividad de presentación de las formas y su uso basado en una tarea de concienciación gramatical

#### “MARIANA PINEDA: UNA HEROÍNA DE LA LIBERTAD”

1. ¿Conoces algo de lo que pasó en España a principios de siglo XIX? Lee la información que te presentamos para entender el contexto histórico en el que se desarrolló Mariana Pineda.

- **1807. Tratado de Fontainebleau** entre España y Francia, que permite el paso de las tropas de **Napoleón** por España, camino de Portugal.

- **1808.** El ejército francés entra en la península.

Abdicación del rey Carlos IV y de su heredero Fernando a favor de Napoleón.

Sublevación popular en Madrid contra la invasión francesa. Inicio de la **Guerra de la Independencia**.

- **1809.** Organización de la resistencia popular contra la ocupación.

- **1810.** Convocatoria de las **Cortes de Cádiz**, primeras cortes parlamentarias españolas.

- **1812.** Primera constitución española, la **Constitución de Cádiz**, liberal y democrática.

- **1813.** Termina la Guerra de la Independencia.

- **1814.** Retorno de **Fernando VII** al trono: suprime la Constitución de Cádiz y reinstaura el absolutismo monárquico, de carácter muy conservador. Comienza la represión de los liberales.

- **1820. Rafael del Riego**, un militar liberal, se subleva contra el rey, quien se ve obligado a jurar la constitución de 1812.

- **1823.** Fuerzas absolutistas europeas organizan un ejército internacional que entra en España y acaba con el periodo constitucional.

- **1831.** Ejecución de **Mariana Pineda**, acusada de conspirar con los grupos liberales.

- **1833.** Muerte de Fernando VII. Inicio de la guerra civil, conocida como Primera Guerra carlista por el nombre de uno de los pretendientes a la corona, el príncipe Carlos.

- **1837.** Nueva Constitución progresista.

a) ¿Cuáles eran las fuerzas políticas enfrentadas en la España de 1830?

b) ¿Quién fue Mariana Pineda? ¿Por qué la ejecutaron?

2. Para poder entender mejor la importancia de esta heroína vas a leer una breve biografía suya recogida de un libro sobre los personajes históricos españoles más representativos del siglo XIX. ¡Atento! Tu compañero tiene más información que va a

ayudarte a completar los datos más relevantes de su vida. Poneos de acuerdo y juntos completad su biografía. Si lo habéis hecho bien, ahora podréis contestar a las siguientes preguntas:

1. ¿Dónde nació? ¿Cuándo?
2. ¿Cuál era el origen de su familia?
3. ¿Cómo era físicamente? ¿y su carácter?
4. ¿Con quién se casó? ¿cuántos años tenía?
5. ¿A qué se dedicaba su marido?
6. ¿Tuvo hijos? ¿Cuántos años tenía cuando enviudó?
7. ¿Cómo se hizo liberal?
8. ¿Quién impuso el absolutismo en España? ¿Cuándo?
9. ¿Cuándo se gestó el intento de insurrección liberal? ¿Cuál fue el papel de Mariana Pineda?
10. ¿Cuál era el lema de la bandera? ¿de qué color era?
11. ¿Qué consecuencias tuvo la participación de Mariana Pineda en estos acontecimientos?
12. ¿Pudo haberse salvado? ¿Cómo?
13. ¿Quién le ofreció el perdón? ¿a cambio de qué?
14. ¿Dónde y cuándo murió?
15. ¿Cuál fue el destino de la bandera?
16. ¿Cómo pasó Mariana Pineda a la posteridad?

3. Ya sabemos muchas cosas de esta heroína de la libertad. También sabemos que inspiró una canción popular. Aquí tienes una estrofa:

“Oh, qué día tan triste en Granada/que a las piedras hace llorar/al ver que Mariana se muere/en cadalso por no declarar”.

¿Sabes quién es Federico García Lorca? ¿sabías que Federico y Mariana nacieron y murieron en la misma ciudad, Granada? Federico, de niño, escuchó jugando al corro el romance de “la belleza que, para serlo siempre, tiene que morir injustamente y en plena juventud”. ¿Quieres saber cómo influyó la vida y la muerte de nuestra heroína en la obra del escritor granadino? Escucha el siguiente diálogo de tres amigos que están hablando del asunto. ¿Cómo se relacionan ambas figuras históricas? Toma nota también de los datos que obtengas sobre Mariana Pineda y compáralos con los que ya conocemos.

4. Escucha de nuevo la audición y presta mucha atención al modo de presentar la información. ¿Cómo se mencionan los mismos datos en los textos que hemos leído sobre la heroína? En grupos, estableced un cuadro comparativo sobre cómo se presenta la información.

## CONVERSACIÓN

---

## TEXTOS

- Fue acusada de haber bordado una bandera.

¿Cuáles son las dos estructuras que aparecen? ¿En qué se diferencian una y otra forma de expresión? ¿Podrías formular una regla que explique en qué contextos de uso empleamos estas dos estructuras? ¿Recuerdas de dónde hemos recogido los textos que habéis leído antes? ¿Existe esta diferencia de uso, según el registro en tu lengua?

## 5. Discusión final

¿Qué es para ti un héroe? ¿Creéis que Mariana Pineda es una “heroína de la libertad”? ¿Merece este reconocimiento? ¿Podrías proponer otras figuras históricas que hayan luchado por la libertad y contra la tiranía?

### **TEXTO 1 (alumno A)**

#### **MARINA PINEDA**

Mariana Pineda Muñoz, celebre dama española, nació el 1 de septiembre de 1804. Su padre era un capitán de navío llamado Mariano Pineda y Ramírez, y su madre se llamaba Maria Dolores Muñoz Bueno. Permaneció con su familia hasta 1819, año en que contrajo matrimonio con un rico propietario, de quien enviudó tres años después.

Mariana no tardó en distinguirse por su entusiasmo a favor de la libertad, por lo que al reestablecerse el absolutismo en 1823 se vio sometida a una escrupulosa vigilancia. Pese a todo, Mariana Pineda proporcionaba apoyo, información y ayuda a los constitucionalistas.

En 1831 se estaba gestando una gran insurrección liberal, de la cual las autoridades ya tenían conocimiento, Mariana participó activamente en la conspiración: se ocupaba de bordar una bandera para la causa, un tafetán de seda morado con un triángulo verde en medio.

Sorprendida en su casa donde fue hallada la bandera y el bastidor, fue inmediatamente encarcelada y acusada de conspirar contra el rey.

Una y otra vez fue interrogada para que confesase el nombre de sus cómplices, pero ella, dando pruebas de un gran serenidad, se resistió y finalmente fue ajusticiada en su ciudad, en la mañana del 26 de mayo de 1831. El verdugo, antes de ejecutarla, quemó ante ella la bandera que había bordado.

Su figura se convirtió pronto en la de una heroína de la causa liberal e inspiró una canción popular.

### **TEXTO 2 (alumno B)**

#### **MARIANA PINEDA**

Mariana Pineda Muñoz, joven de gran belleza, nació en Granada en 1804. de origen noble, se casó a los quince años con Manuel Peralta y Valle, con quien tuvo dos hijos. De su esposo tomó las ideas liberales y compartió sus ideas políticas a favor del restablecimiento de la constitución de 1812. Sin embargo, pronto quedó viuda, pues su marido falleció muy poco tiempo después.

En aquellos años Francia reponía a Fernando VII en la monarquía española, asumiendo éste una actitud más reaccionaria.

La actividad política de Mariana se intensifica cada vez más y aunque la policía fernandina sospechaba de ella, no lograba encontrar pruebas concretas que permitiesen acusarla de conspiración contra el rey.

Pocos años después se estaba gestando una gran insurrección constitucionalista,

de la cual las autoridades ya tenían conocimiento, Mariana se ocupó de bordar una bandera para los rebeldes cuyo lema era: “Ley, libertad, igualdad”.

Apresada, fue conducida a las dependencias del gobierno. Allí fue presionada de las más diversas formas, ya fueran amenazas o promesas. Según parece, un representante del poder, que estaba enamorado de ella, le ofreció el perdón si delataba a sus compañeros. Mariana, dando muestras de un valor sin límite, no cedió al chantaje.

Así pues, fue sentenciada a la pena de muerte por garrote ordinario y ajusticiada en la misma ciudad que la había visto nacer 27 años antes.

Su figura pronto se convirtió en ejemplo de valor y resistencia ante las dictaduras y su nombre figura en el Congreso de los Diputados en Madrid junto a los de otros héroes de la libertad.

#### **4. Diferencias de carácter metodológico y didáctico entre ambas actividades**

Vamos, pues, a realizar algunos comentarios acerca de las dos actividades gramaticales que hemos presentado y justificar cómo se han diseñado teniendo en cuenta dos concepciones metodológicamente opuestas de lo que debe ser la presentación y la práctica del contenido gramatical en la enseñanza de lenguas extranjeras.

La primera actividad gramatical consiste en un ejercicio de presentación de las formas lingüísticas y su uso. Si prestamos atención nos daremos cuenta inmediatamente de que esto se produce de un modo explícito, por medio de una breve explicación con varios ejemplos: se comenta el significado y el sentido de utilizar las oraciones impersonales y la posibilidad de emplear, entre otras, las dos estructuras gramaticales que nos interesan. Finalmente, se explica la preferencia del español en registros coloquiales por oraciones con el verbo en tercera persona del plural, y que el uso de la pasiva perifrástica es muy infrecuente en este registro. A modo de práctica, se les solicita a los aprendices que transformen las frases en voz pasiva que sirven de ejemplo en oraciones con el verbo en la tercera persona del plural, “imaginándose” que están contándose a un amigo. A continuación, se presentan las dos estructuras morfosintácticas en dos contextos comunicativos diferentes: la pasiva perifrástica aparece en una noticia de un periódico y el verbo en la tercera persona del plural en el diálogo que dos conocidos mantienen sobre esa misma noticia. La actividad consiste en establecer una comparación entre ambos textos, observando cómo se dice lo mismo de forma diferente. Para ello, deben los aprendices completar una tabla con dos columnas, una para cada tipo de texto, noticia o diálogo.

La segunda actividad está basada en una propuesta metodológica de presentación y práctica de las formas lingüísticas más comunicativa. Así como en la anterior, en ésta también su objetivo gramatical reside en la presentación de las dos estructuras y de una regla sobre su uso. Asimismo, su objetivo comunicativo es conocer un personaje histórico y discutir si merece el calificativo de “héroe”, de ahí su título: Mariana Pineda, heroína de la libertad. Con el objeto de lograr tal fin, los alumnos van a tener que realizar una serie de actividades que podemos calificar de facilitadoras. En primer lugar, todo el grupo va a proceder a la lectura de un breve cuadro sinóptico de la España de principios del siglo XIX

a fin de entender el contexto histórico en el que se enmarca esta figura. En segundo lugar, van a realizar una lectura individual para conocer algunos datos sobre su biografía y con la colaboración de un compañero van a llegar a conocer los principales acontecimientos que sucedieron en su vida. Cada miembro de la pareja lee un texto (textos 1 y 2) y posteriormente comparten la información para alcanzar el objetivo de la tarea, responder a una serie de preguntas que nos ayudan a entender qué le ocurrió a Mariana Pineda. Una vez que se ha producido una puesta en común con todo el grupo, se procede a la audición de un diálogo sobre el tema, con el objeto de que los alumnos puedan completar alguna otra información y entender con más detalles su historia. Esta audición relaciona las figuras de Mariana Pineda y Federico García Lorca y pertenece a un material de ELE de nivel avanzado, Gente 3, (Martín Peris, Sánchez Quintana. Sans Baulena, 2001: 29) Este es el momento de conducir la atención del alumno hacia la forma, una vez que el contenido de los textos ya se ha trabajado. Se les incita a que comparen los dos textos, el escrito y el oral, y se fijen en las diferentes estructuras empleadas, también con una tabla comparativa, en dos columnas que han de rellenar en grupos. Además, se les pide que intenten inferir una regla de uso para las dos estructuras y que comparen esta nueva información con los usos de su lengua materna. Por último, tras la discusión y comprobación de las hipótesis se finaliza la actividad con una discusión acerca de la idoneidad o no de considerar a Mariana Pineda una heroína de la libertad.

Seguidamente vamos a establecer una comparación entre ambas actividades y señalar las profundas diferencias que ambas presentan desde un punto de vista metodológico y didáctico.

Lo primero que podemos afirmar es que la actividad 1 es un mero ejercicio de presentación explícita del contenido gramatical, una simple explicación formal. En cambio, la actividad 2 es una propuesta de tarea de sensibilización gramatical con todas sus características. Hay una presentación implícita del contenido gramatical, pues lo que están realizando los alumno es una tarea con una finalidad comunicativa determinada. En otras palabras: el interés del alumno se centra primero en el contenido de los textos que se le presentan, sólo posteriormente se le solicita que preste atención a la forma y a cómo se presenta ésta. La presentación implícita conduce a la inducción de la regla, lo cual supone una participación activa del alumno, en este caso como protagonista en la construcción de su conocimiento gramatical; a diferencia la otra actividad donde esa participación es bastante pasiva. Resulta pertinente señalar que esta actividad se centra en incentivar que éstos interpreten el input (entiendan el contenido de los textos escritos y orales presentados) y observen de qué modo funciona, de ahí que nos encontremos ante una actividad denominada procesamiento del input. En realidad, si prestamos atención podemos apreciar en ella los tres pasos característicos de toda actividad de este tipo: 1. Una observación y, por tanto, inducción del uso de las formas, en este caso por el contraste discursivo entre el texto oral y el escrito. Los alumnos consiguen inferir y describir una regla de uso con sus propias palabras, con su metalenguaje, a partir de lo que ya saben o confrontando hipótesis con sus compañeros sobre el uso de las formas. 2. Una recapitulación, pues se explicita la hipótesis, el profesor va guiando este proceso y si es necesario aporta pistas con el fin de que se llegue a la inducción correcta. 3. Una corroboración final, en la medida en que se le

ofrece la posibilidad de confirmar sus hipótesis. La diferencia con la actividad basada en un enfoque tradicional de la presentación gramatical es evidente. En la segunda parte de la primera actividad nos encontramos con una práctica fuertemente controlada de las estructuras. Se trata, en realidad, de un simple ejercicio de comparación de los usos de éstas según el registro. En contraste, en la actividad 2 se produce todo lo contrario: 1. Las formas se presentan contextualizadas y vinculadas a una intención significativa. Es una tarea comunicativa y como tal exige un uso real y comunicativo de la lengua: se produce un vacío de información, pues cada alumno necesita la información de su compañero para llegar a acceder a toda la información imprescindible para los objetivos de la tarea. 2. En relación al papel de los alumnos y del profesor podemos afirmar sin temor a equivocarnos que éste se enriquece y adquiere un carácter más complejo. Los alumnos no han trabajado de manera individual; sin la participación activa de cada uno de ellos no es posible llevar a cabo la tarea encomendada. Además el profesor guía el proceso y evalúa su consecución. Su función es la de asegurarse que se estén utilizando de un modo preciso y acorde al contexto discursivo las estructuras gramaticales presentadas para expresar oraciones impersonales.

Como comentario final a este cotejo que hemos establecido entre las dos actividades, estamos en condiciones de afirmar, sin lugar a dudas, que los aprendices que se sometieran a cada una de ellas tendrían experiencias didácticas diametralmente opuestas, concebidas en base a principios metodológicos contrapuestos y excluyentes. La primera podría formar parte de una serie de ejercicios estructurados en torno al principio de la P-P-P, presentación, práctica y producción. La presentación de las formas se ha producido de un modo explícito y con una actitud pasiva por parte del grupo de aprendices; la práctica (con los típicos ejercicios de sustitución de formas y de huecos) sería descontextualizada y artificial; en consecuencia, la práctica comunicativa, inexistente. Los aprendices que trabajaran en el aula con la segunda actividad, en cambio, llevarían a cabo una tarea de sensibilización gramatical como un medio de presentación de las formas en su uso y gradualmente podrían diseñarse actividades que llegaran a conformar una unidad didáctica en la que se incitara a los alumnos a un uso cada vez más espontáneo de oraciones impersonales con verbos en la tercera persona del plural, siempre con una intencionalidad significativa. En definitiva, una práctica didáctica que refleja una concepción pedagógica de la gramática basada en los supuestos de la denominada atención a la forma.

## Referencias bibliográficas:

ELLIS, Rod, 1997, *SLA research and language Teaching*. Oxford, Oxford University Press.

ELLIS, Rod, 2003, *Task-based Language and Teaching*. Oxford, Oxford University Press.

GÓMEZ DEL ESTAL, M. Y Zanón J., 1999, "Tareas formales para la enseñanza de la gramática en la clase de español", en Zanón, J. *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid, Edinumen, pp. 74-99.

MARTÍN PERIS, E., et al., "Diccionario de términos clave de ELE", disponible en

[www.cervantes.es/obref/biblioteca\\_ele/](http://www.cervantes.es/obref/biblioteca_ele/)

MARTÍN PERIS, E., Sánchez Quintana, N., Sans Baulenas, N., 2001, *Gente 3*, Libro Del alumno, Barcelona, Difusión.

ORTEGA, L., 2001, “Atención implícita hacia la forma: teoría e investigación”, en Pastor, S. y SALAZAR, V., eds., *Estudios de Lingüística. Tendencias y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas*. Alicante, Universidad de Alicante.





Embajada de Españā en Brasilia  
Consejeria de Educaci3n  
SES Av. das Naç3es, Q. 811, Lote 44  
70429-900 Bras3lia-DF

Tel.: (61) 244-9365, Fax: (61) 244-9382

[www.mec.es/sgci/br](http://www.mec.es/sgci/br)  
[consejeria.br@correo.mec.es](mailto:consejeria.br@correo.mec.es)

Impresso por:  
PROL EDITORA GRÁFICA  
Av. Luigi Papaiz, 581 - Jd. das Naç3es  
09931-610 - Diadema - SP  
Tel.: (61) 2169-6199  
[www.prolgrafica.com.br](http://www.prolgrafica.com.br)