



GOBIERNO
DE ESPAÑA

MINISTERIO
DE EDUCACIÓN

redELE

Revista Electrónica de Didáctica
Español Lengua Extranjera

Número 19



'10 jun.

educacion.es

Catálogo de publicaciones del Ministerio:

www.mecd.gob.es

Catálogo general de publicaciones oficiales:

publicacionesoficiales.boe.es



MINISTERIO DE EDUCACIÓN

Subsecretaría

Subdirección General de Cooperación Internacional

Edita:

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA

Subdirección General
de Documentación y Publicaciones

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

Edición: 2010

NIPO: 820-10-025-X

DOI: 10.4438/1571-4667-redele

ISSN: 1571-4667

Ciudad: Madrid

Correo electrónico: redele@mecd.es

ÍNDICE

ENTREVISTA

Entrevista a Francisco Matte Bon

Catedrático de Lengua española y traducción en la Facultad de traducción e interpretación de la Libera Università degli Studi LUSPIO de Roma

CONTENIDOS

Problemas perceptivos de la estructura silábica del español por aprendices griegos de E/LE

Kouti, María

CSIC - UIMP

¡Han asesinado al alcalde!: un juego para la clase de E/LE

Martín Ruiz, Guillermo

Universidad Nacional Iván Frankó de Lviv

La enseñanza de los marcadores del discurso en los manuales de ELE: el enfoque de algunos problemas lingüístico-discursivos

Nogueira da Silva, Antonio Messias

Universidade Federal do Pará (Brasil)

El cuestionario MAALE, técnica para recolección de datos de las variables afectivas, motivación y actitudes en el aprendizaje de una lengua extranjera

Minera Reyna, Luz Emilia

Instituto Cervantes Múnich

Subordinadas sustantivas de infinitivo (estudio contrastivo español-italiano)

Pérez Vázquez, María Enriqueta

SSLMIT (Universidad de Bolonia-Forlì)

RESEÑAS BIBLIOGRÁFICAS

Muñoz-Basols, J., David, M., Núñez Piñeiro, O. (2010). Speed up your Spanish. Strategies to avoid common errors, London and New York, Routledge, 259 págs.

ISBN: 978-0-415-49332-1

Gironzetti, Elisar

Universidad de Alicante

Entrevista a Francisco Matte Bon

Catedrático de Lengua española y traducción en la Facultad de traducción e interpretación de la Libera Università degli Studi LUSPIO de Roma

Biografía profesional

Francisco Matte Bon estudió idiomas modernos y lingüística en París.

Ha trabajado como profesor de español en diferentes instituciones y como Jefe de Estudios del Instituto Cervantes de Múnich (1993–1995). Ha sido catedrático de Lengua española en la Facultad de lenguas y literaturas extranjeras de la Universidad de Salerno y director del Centro de idiomas de la misma universidad (2003-2006). Actualmente es catedrático de Lengua española y traducción en la Facultad de traducción e interpretación de la Libera Università degli Studi LUSPIO de Roma, de la que ha sido decano desde abril de 2008 hasta junio de 2010.

Tiene una amplia experiencia como formador de profesores de español e italiano como lenguas extranjeras.

Ha dictado numerosos cursos y conferencias, invitado por universidades, institutos de cultura u otras instituciones de 18 países.

Es autor de diferentes publicaciones sobre el análisis gramatical desde la perspectiva de la comunicación y coautor de materiales didácticos para la enseñanza del español y del italiano.

Apasionado de lenguas, habla corrientemente español, italiano, inglés y francés y tiene buenos conocimientos (nivel intermedio alto) del alemán, el portugués y el ruso. En años recientes ha dedicado parte de su tiempo a recuperar los esfuerzos dedicados con resultados limitados en los estudios secundarios al latín, con el objetivo de aprender a escribir y leer esta lengua como cualquier otra, así como a la adquisición de un nivel aceptable de subsistencia en chino.

Entrevista

1. En momentos diferentes de la historia de la didáctica de las lenguas, se ha dado un papel distinto a la gramática y a su importancia en la adquisición de segundas lenguas. ¿Cómo valora su papel en la actualidad? ¿Tiene el peso que en su opinión le corresponde?

Éste ha sido uno de los aspectos que más ha marcado la historia de la enseñanza de idiomas: gramática sí o gramática no, gramática implícita o gramática explícita, qué gramática... Un rápido vistazo a los diferentes materiales utilizados en diferentes épocas lo demuestra. La cuestión tiene que ver también con diferentes tradiciones de estudio y con cómo han influido en el desarrollo general de la enseñanza de idiomas.

Especialmente desde que ha ido cobrando peso la idea según la cual los profesores de idiomas tenían que ser nativos, algo sobre lo que podríamos hablar mucho rato, combinada con la masificación de la enseñanza de idiomas, que para algunos idiomas ha provocado un gran incremento en el número de profesores. En la enseñanza de algunas lenguas como el inglés, por ejemplo, nos encontramos con numerosos profesores nativos que no tienen formación gramatical (o tienen una muy limitada), por lo que prefieren evitar o limitar este punto. En la enseñanza de lenguas como el alemán, por otra parte, sucede lo contrario. Y me imagino que las editoriales tienen en cuenta este aspecto a la hora de decidir qué materiales publican. Digo esto, porque estoy convencido de que los materiales didácticos son los que más influyen en el tipo de enseñanza que se imparte (si se me perdona el uso de este verbo, que algunos no aprecian hablando de enseñanza).

Hasta aquí he usado el término gramática sin definirlo, como si estuviera claro para todos qué es gramática. En realidad, no lo está. Cuando se dice gramática, la mayor parte de la gente piensa en cuestiones formales, como la morfología, o algunos problemas de sintaxis elemental. Lo que parece importar es que haya algo *que se note, que se vea*, como el cambio de una forma, y en la interpretación de los fenómenos analizados parece pesar mucho la significatividad de los hechos en relación con el mundo extralingüístico. En realidad, *gramática* es, a la vez, mucho más y mucho menos de lo que se cree.

Vivimos en una sociedad que concibe la descripción del funcionamiento de las lenguas como listas infinitas de observaciones, a menudo superficiales, sobre el comportamiento de los diferentes fenómenos analizados. Y esto sucede siempre, tanto cuando se trata de dar cuenta de fenómenos considerados típicamente *gramaticales*, como la oposición *indicativo / subjuntivo*, o los artículos, las preposiciones, las conjunciones, las perífrasis verbales, etc., como cuando el intento (digo *intento* porque no debemos perder de vista que lo que hacemos en el análisis de la lengua no son más que *intentos*) va dirigido a la descripción de una palabra y de sus usos. En ambos casos, lo primero que se hace es enumerar lo que se ha observado en diferentes contextos. De ahí que los diccionarios enumeren listas de acepciones de las palabras, muchas de las cuales no son acepciones realmente diferentes, sino variaciones muy superficiales debidas al tipo de contexto, o al tipo de sujeto o de complemento que se asocia a un verbo, por ejemplo. Es decir, que mucho de lo que se presenta como propiedades de las palabras, en realidad depende casi exclusivamente de las relaciones que Ferdinand de Saussure denominaba *in praesentia* (sintagmáticas), las relaciones entre los elementos presentes en el contexto considerado. Si del léxico pasamos a la gramática constatamos que el enfoque es el mismo. Si miramos el ejemplo del futuro gramatical, por ejemplo, nos encontramos con listas de hasta 22 usos tan incompatibles entre sí como la promesa y la suposición o hipótesis, la amenaza y la aceptación de lo que se propone... Y la misma forma sirve además para neutralizar parcialmente el alcance de lo que nos acaba de decir nuestro interlocutor en contextos como:

- ¡Es precioso!
- + Será precioso...

Estos últimos usos han sido catalogados tradicionalmente con la etiqueta “futuro con valor concesivo”. Se trata de usos del futuro con los que el enunciador señala a su interlocutor que lo que acaba de decir en ese contexto es improcedente.

Cuando decía hace un momento que *gramática* es mucho menos de lo que se piensa, me refiero precisamente al hecho de que esas listas son exageradas y representan una

renuncia a entender los mecanismos. No se trata de enumerar todas las interpretaciones posibles, algo muy difícil y sobre cuya validez metodológica albergo serias dudas. Las gramáticas codifican mucho menos, pero de forma mucho más abstracta y poderosa. En este sentido, *gramática es mucho menos de lo que se cree, porque es mucho más abstracta y esencial*. Pero también es mucho más. Mucho más que la elemental enumeración de obviedades. Hay que buscar más allá para entender los mecanismos y encontrar explicaciones de los fenómenos. *Gramática es mucho más, pues, en términos metodológicos. No basta en absoluto con describir lo evidente y presentarlo en listas de fenómenos aislados unos de otros*.

Después de esta premisa, ya puedo contestar a la pregunta: mi respuesta es no, creo que no, la gramática no tiene y no ha tenido nunca el peso que le corresponde. Simplemente porque aún vamos descubriendo a tientas lo que es y cómo funcionan las lenguas.

Al decir esto, voy en contra de opiniones como ese famoso “we are not just walking grammars” de Widdowson a finales de los años setenta. Yo creo que sí somos gramáticas deambulantes. No somos sólo eso, pero eso es, en cierto sentido, lo que define mejor nuestro comportamiento lingüístico.

Si nos entendemos y somos capaces de entendernos ante la novedad y de usar la lengua de manera creativa cada vez, inventando nuevos contextos y nuevas interpretaciones que nuestros interlocutores son perfectamente capaces de descodificar, esto se debe simplemente a que en cada uno de nosotros vive un sistema muy complejo por su riqueza, y muy sencillo por su manera de codificar cada elemento, en el que la interacción entre diferentes elementos permite sacar el máximo provecho de elementos muy elementales. El lenguaje es un milagro al que asistimos cada día, y cada uno de nosotros es una máquina que lo hace funcionar.

2. ¿Cree que el profesorado de ELE ha interiorizado los presupuestos del método comunicativo, en especial en lo que se refiere al enfoque dado a la enseñanza de la gramática y su papel en la adquisición de la competencia comunicativa?

Me parece que hay de todo. Y probablemente eso siempre será así. Lamentablemente la enseñanza de idiomas es un ámbito en el que todo el mundo opina. Para poder opinar en cuestiones relacionadas con la física nuclear o la ingeniería hay que tener una formación específica. Simplemente porque la gente común no sabe nada de esos ámbitos. Pero ya si nos pasamos al terreno de la medicina en niveles superficiales la gente empieza a dar consejos, tal vez porque tenemos una experiencia de la vida y de nuestro cuerpo. Lo mismo sucede cuando se habla de la lengua. Normalmente la gente habla por lo menos una lengua. Y eso hace que todos se sientan competentes, lo que representa, en cierto sentido, un freno para la formación del profesorado. Muchos profesores están atraídos por algunos aspectos de los enfoques más recientes (comunicativo, por tareas, orientado a la acción, etc.) y se desprecupan de otros como el análisis de la lengua, que muchos dan por descontado.

Si hablamos de gramática, los presupuestos del enfoque comunicativo son fundamentales porque nos llevan a interrogarnos sobre el funcionamiento de la interacción y el papel de los interlocutores. Y esta es la clave para dar un paso en una dirección que nos ayude a refinar nuestros análisis. Creo, sin embargo, que de los enfoques comunicativos se han asumido varios aspectos, pero en el análisis de la lengua es donde se ha conseguido menos. En algunos momentos parece que se va a dar un paso, pero luego ese pequeño avance no se consolida.

Pero antes de preguntarnos por los presupuestos de los enfoques comunicativos, hablando de gramática, habría que ver si han entrado algunos principios fundamentales de la enseñanza de idiomas en general. La primera pregunta debería ser en mi opinión: ¿el trabajo que se propone en clase y el tipo de análisis adoptado ayuda a los estudiantes extranjeros? ¿Los profesores han adoptado la perspectiva del extranjero? Lamentablemente por lo que veo y oigo, la respuesta que me doy es: “sólo parcialmente”. Cuando me refiero a esto suelo citar un ejemplo que sigue pareciéndome revelador: cómo se enseñan las reglas de acentuación gráfica. Se trata de un ejemplo muy significativo de egocentrismo lingüístico, de gramática anecdótica, concebida como enumeración de fenómenos desordenados, sin que se observe el menor intento de revelar un sistema. Nunca se explica por qué la ‘n’ y la ‘s’ van con las vocales y no con las consonantes, por ejemplo. Además, decir que “se acentúan las palabras llanas que terminan en consonante, excepto ‘n’ o ‘s’; las palabras agudas que terminan en vocal, ‘n’ o ‘s’ y las palabras esdrújulas” es presuponer que el público al que nos dirigimos ya sabe qué palabras son llanas, qué palabras son agudas... Y así no se dice lo primero que debería decirse: ¿cuál es la sílaba tónica en español? Si se presentan así las cosas, a la respuesta a esta última pregunta se llega por la vía de la deducción. Pero ¿por qué no explicitar lo más importante? Además, no puedo dejar de observar que en una palabra como *tenía* no se respetan esas reglas que se han dado, ya que se trata de una palabra llana que termina en vocal y que sin embargo lleva un acento escrito... Y de nada sirve decir que se trata de un caso diferente, que tiene que ver con los diptongos y los hiatos, porque se cae nuevamente en un análisis anecdótico. Si quisiéramos presentar este problema de forma coherente bastaría con decir las cosas en otro orden y cambiando ligeramente la perspectiva: no se trata de ir a la caza del mayor número posible de observaciones desordenadas, como parecen creer algunos, sino de descubrir la organización –que no la desorganización– de un sistema, preguntándose por la función de las cosas. Lo primero que hay que decir, pues, es que el acento gráfico en español tiene la función de señalar las irregularidades, poner de manifiesto todo lo que no respeta el sistema.

Luego hay que describir el sistema, que es sencillo. Son pocas las cosas que hay que recordar, y entender. Y si se entiende, no es difícil recordar:

0. En español, la posición de la sílaba tónica obedece a veces a paradigmas morfológicos: es lo que sucede en la conjugación de los verbos, o con algunos sufijos que modifican la posición del acento. Otras veces, se trata de algo relacionado con el léxico: cada palabra tiene una sílaba (a veces, con algunos sufijos son dos) que destaca sobre las demás. (No entro aquí en la naturaleza del acento, lo que más caracteriza la sílaba tónica, que es otra cuestión apasionante sobre la que se está trabajando en fonética.)

1. El acento léxico en español, a diferencia de otras lenguas como el ruso, es fijo. No tan fijo como en lenguas como el francés o el alemán, en las que es posible prever cuál es la sílaba tónica aun en palabras que no se conocen (porque no hay excepciones), pero en principio cada palabra tiene una sílaba tónica que no cambia si no intervienen factores relacionados con la derivación. Sólo en muy pocas palabras, como *carácter / caracteres* y *régimen / regímenes*, se observa un desplazamiento.

2. Normalmente, las palabras que terminan en vocal (+ ‘n’ y ‘s’) son llanas.

3. Normalmente, las palabras que terminan en consonante (excepto ‘n’ y ‘s’) son agudas.

4. La ‘n’ y la ‘s’ van con las vocales porque si fueran como todas las demás consonantes provocarían desplazamientos de la sílaba tónica en los plurales y en las

conjugaciones verbales, lo que representaría una interferencia en los paradigmas verbales y una contradicción con la regla n.º 1.

5. El español trata como sílaba única (diptongo) las agrupaciones de dos vocales si sólo una de ellas es abierta (a, e, o).

6. Si el diptongo es tónico y contiene una vocal abierta, ésta tiene que ser la que se pronuncie “con más intensidad” (dado el contexto, uso esta expresión imprecisa, pero creo que se entiende lo que quiero decir).

7. Cada vez que no se respeta alguna de estas reglas, obligatoriamente se marca la vocal tónica con un acento escrito (llamado también “tilde”, si se prefiere).

No me he referido a algunos detalles, como los triptongos, la naturaleza de la sílaba, o las causas de las excepciones, porque no es el objetivo de esta entrevista. Ahora, bien, esta manera de presentar las cosas tiene muchas ventajas, porque lo que hay que recordar es muy poco. De lo que se trata, sobre todo, es de entender.

Con este largo ejemplo, me refería a la necesidad de aprender a mirar las cosas desde la perspectiva del estudiante extranjero, que es, en mi opinión lo más urgente.

Este cambio de perspectiva abre la puerta luego a una mejor integración de los presupuestos comunicativos que puede favorecer un análisis más riguroso. En realidad, todo está muy estrechamente relacionado.

3. Su interés y pasión por la gramática parece haber sido una constante en su vida. ¿De dónde le viene ese interés? ¿Cómo se puede transmitir ese entusiasmo a profesores y alumnos?

Las lenguas y el lenguaje, ya lo decía hace un momento, son un milagro al que asistimos cada día. Un milagro por lo poco que codifican y lo mucho que somos capaces de decir y entender. Pero también son emocionantes por su capacidad de hacernos sentir parte de una comunidad. Nunca me olvidaré de algunas anécdotas vividas como testigo u oídas, contadas por otros. En el fondo, lo resume todo muy bien ese chiste que hemos oído tantas veces: que los franceses al pan lo llamen “pain” es una rareza que se puede entender. Que al vino lo llamen “vin”, es otra. Pero que al queso, que está tan claro que es queso, lo llamen *fromage*, eso de verdad es incomprendible. Uno de mis maestros, la persona que más me enseñó sobre las lenguas, contaba una anécdota de un niño que no podía soportar que al pan, que para él, como hablante del francés, se llamaba “pain”, los ingleses lo llamasen “bread”. Tuvieron que hablar con sus padres y sacarlo de las clases de inglés para no desestabilizarlo. En una ocasión vi a mi abuela materna, chilena, que había pasado varios meses en Italia con mi familia, llegar a España de vacaciones, y hablar con todo el mundo, incluso con personas desconocidas, porque para ella era la vuelta a la realidad. Era como volver al mundo. No es que en Italia no pudiera hablar con otra gente. Mucha gente se preocupaba por ella. Pero la alegría que emanaba al ver que podía salir a la calle y hablar con cualquier persona, era para mí sorprendente y entrañable. Hay otra historia, que contaban unos amigos: un español, de vacaciones en Japón. En todas partes se dirigía a la gente en español, y cuando veía que le contestaban en japonés o en inglés, se desesperaba diciendo “pero ¿por qué no me habla en cristiano, si yo le estoy hablando a usted en cristiano?”. Todas estas anécdotas revelan que para algunas personas su lengua es el contacto con la realidad. A mí siempre me han sorprendido, porque siempre me he preguntado cómo es el mundo visto a través de una lengua. Toda mi vida he estado aprendiendo idiomas, y siempre me he movido en más de uno. Aprendí a hablar en español. Muy pronto empecé a aprender francés, porque mis padres me matricularon en

una escuela francesa. Después, el italiano, cuando mi familia se vino a vivir a Italia. A los pocos años el inglés, lengua que se estudiaba en la escuela y con la que tenía relaciones indirectas en la época, porque mi padre había vivido varios años en Inglaterra y en Estados Unidos. Luego siguió el alemán, lengua que empecé a aprender cuando tenía alrededor de 14 años. Varios años después viví en Alemania y tuve la posibilidad de aprenderla mejor. Luego siguieron el ruso, que empecé a aprender solo cuando tenía como 18 años, el portugués y, en años más recientes, volví al latín para aprenderlo como se aprende cualquier lengua. Ahora desde hace un año y medio estoy con el chino. Cada vez que me enfrento con una nueva lengua, hay una nueva gramática que descubrir. Una nueva gramática que me proporciona nuevas herramientas para entender cómo funcionan las lenguas.

Eso de “hablar en cristiano” siempre me ha parecido entrañable. Y siempre he envidiado a la gente que tenía puntos de referencia tan claros y tan únicos, porque los míos eran varios, todo era relativo. Había lenguas en las que me movía mejor que en otras, pero al haber vivido toda mi vida entre varias lenguas, siempre me he preguntado cómo se sentía una persona que veía el mundo en chino, o en ruso, o en portugués, por no citar más que tres lenguas en las que puedo moverme y sobrevivir, pero que no son de las lenguas en las que me muevo con más fluidez.

Me encanta escuchar discursos o canciones en diferentes lenguas. E incluso escuchar lenguas que no controlo y no entiendo y apreciar lo bonitas que son las lenguas y el misterio que cada una de ellas representa. Puedo escuchar durante horas a Amália Rodrigues cantar en portugués. Entiendo lo que canta y podría analizar lo que dice y dar explicaciones sobre la lengua portuguesa. Pero no puedo dejar de preguntarme fascinado cómo es la vida de una persona para la que la realidad es ésta.

Hay una canción italiana escrita por Francesco de Gregori y cantada por Fiorella Mannoia, *Cuore di cane*, que en estos versos nos da una idea de por qué aprender idiomas:

*imparare le lingue del mondo imparare a parlare
a passare tra la pioggia e la polvere tra la terra ed il mare
che viaggiare non è solamente partire, partire e tornare
ma è imparare le lingue degli altri, imparare ad amare*

(aprender los idiomas del mundo aprender a hablar
a pasar entre la lluvia y el polvo entre la tierra y el mar
que viajar no es sólo marcharse, marcharse y regresar
sino aprender los idiomas ajenos, aprender a amar)

Aprender idiomas es aprender a hablar, a amar, pero mucho más.

Y los idiomas son muchas cosas. Me refería hace un momento a Amália Rodrigues, pero cómo no escuchar canciones en cualquier idioma sin quedarse fascinado por los sonidos de los idiomas. Los idiomas son fonética y todo lo que evoca para cada uno de nosotros. Naturalmente, la percepción que tenemos de los sonidos de los idiomas de los demás es subjetiva y está filtrada por vivencias muy personales. Desde mi punto de vista todos los idiomas son hermosos si se escuchan con curiosidad y con bien dispuesto entendimiento.

Los idiomas son también cultura, y hay muchos niveles de cultura. Sobre esto podríamos hablar horas, porque en el fondo, todo es cultura.

Pero para mí los idiomas son gramáticas en primer lugar. En el fondo, la fonética y la cultura también obedecen a una gramática.

A alguien a quien le guste aprender idiomas no pueden no fascinarle las gramáticas también.

Pero las gramáticas en sí son una maravilla por los mecanismos que ponen en marcha. ¿Cómo no quedarse extasiado ante un enunciado como el siguiente?

Investigators are still piecing together the sequence of events leading up to the moment when the Littlehampton driver skidded through Purley station and into the 12.50 from Horsham.

(Los investigadores todavía están recomponiendo la secuencia de sucesos que llevó hasta el momento en que el conductor del tren (procedente) de Littlehampton atravesó la estación de Purley (sin conseguir frenar) y acabó chocando con el tren de las 12.50 (procedente) de Horsham.)

El ejemplo está sacado de un reportaje de un telediario de 1989 sobre un accidente de ferrocarriles. La traducción que he propuesto intenta expresar de forma bastante literal el sentido del texto inglés, pero no da cuenta de la maravillosa capacidad de componer expresiones de forma sintética de la que dispone la lengua inglesa. He usado “recomponiendo”, por ejemplo, para traducir la expresión inglesa “piecing together”, que literalmente significa “trozo+ndo juntos”, es decir juntando los trozos, las piezas. En el texto español he dicho “el conductor del tren procedente de Littlehampton”. El texto inglés dice literalmente “el conductor de Littlehampton” porque ya se sabe que se está hablando de trenes. Y ese “skidded through Purley station and into de 12.50 from Horsham” es otra maravilla. Literalmente significa más o menos: “derrapó/resbaló a través / más allá de la estación de Purley y dentro de /se metió en el 12.50 de Horsham”. O sea que la lengua inglesa dice mucho con pocas palabras. Basta con comparar el texto inglés con el español y ver el espacio que ocupa cada uno en el papel.

Por los ejemplos de maravillas de las gramáticas que podría citar son numerosísimos. En chino se usa una partícula, “DE”, para caracterizar un elemento relacionándolo con otro. Así, por ejemplo, si quiero decir “mi libro”, diré “Wǒ de shū” (“Yo – DE – libro”). La estructura es pues <elemento determinante – DE – elemento determinado>. Ahora bien, es maravilloso constatar que la misma estructura sirve cuando se usa un adjetivo en relación con un sustantivo, cuando se usa un sustantivo o un pronombre para caracterizar otro sustantivo, o cuando se usa una oración entera para caracterizar un sustantivo. Las oraciones de relativo, que son adjetivas, se construyen, pues, de esta misma manera: “la gente que habla chino”, se dirá (traduzco más o menos literalmente) algo así como “shuō zhōngwén de rén” (“hablar chino-DE-persona”). Y la estructura puede admitir cierto grado de recursividad, por lo que podríamos encontrarnos con algo así como “Wǒ de shuō zhōngwén de péngyou” (“yo-DE-hablar-chino-DE-amigo”) que significaría “mis amigos que hablan chino”. En gramática española nos referimos a las oraciones de relativo con la expresión “oración adjetiva”. Pues bien, el chino y otras lenguas nos muestran cómo tratan estas oraciones como si fueran adjetivos. Algo que también hace el alemán en construcciones como “Der vor mir stehende Mann” (= “el delante de mí estando de pie hombre”, es decir “el hombre que está de pie delante de mí”). El ruso también hace lo mismo, y lo hace a menudo también con los sustantivos. La expresión española “la plaza del teatro” en ruso sería “la plaza teatral” (el latín también recurre a la misma construcción con frecuencia).

En español, en un intercambio como:

- ¿Y trabaja por la noche?
- + ¡Va a trabajar por la noche!

cualquier hablante competente sabe que la respuesta significa algo así como “¡qué cosas absurdas dices!”. Y sin embargo aparentemente las palabras significan lo contrario. Pero sólo aparentemente.

¿No es maravilloso todo esto? ¿No hay motivos más que suficientes para quedarse extasiados? Cada lengua usa sus mecanismos, pero cada lengua nos enseña mucho sobre las demás. Porque aun siendo muy diferentes, todas usan mecanismos análogos de maneras diferentes...

4. A un profesor de lenguas, en general, y de español, en particular, la experiencia como alumno de idiomas puede proporcionarle ciertos elementos para reflexionar sobre lo que ocurre en el aula. Como hablante de un número considerable de lenguas: ¿qué busca usted cuando se acerca a estudiar una lengua y qué le aporta esta experiencia a su tarea como profesor de español?

Empecemos por la necesidad de aprender idiomas para poder enseñarlos. ¿Cómo se puede pretender ayudar a los demás a aprender a hacer algo que uno mismo no sabe hacer y no ha vivido?

Existen algunos muy buenos profesionales de la enseñanza de idiomas que no hablan perfectamente un idioma extranjero, pero se trata por lo general de personas bilingües por otros motivos, para las que ninguna de las dos lenguas es extranjera, y de todas maneras suelen ser capaces de arreglárselas en más de una lengua. También hay casos aislados de personas que aun sin hablar lenguas extranjeras son buenos profesores: en esos casos son personas que han tenido que hacer un esfuerzo enorme para mirar las cosas desde otra perspectiva. Naturalmente, con el correr del tiempo, a medida que crece la experiencia, se corrige paulatinamente la carencia inicial, pero esto no quita que un elemento fundamental de la formación de un profesor de idiomas es el haber vivido la experiencia de aprender uno o varios idiomas.

A menudo nos encontramos con profesores de idiomas que son incapaces de aprender idiomas o incluso se niegan. Desde mi punto de vista, es como si, sin saber nadar, uno quisiera enseñarles a los delfines cómo se hacen las piruetas que ellos son capaces de hacer en el agua... Para poder ser profesor de idiomas debería ser obligatorio poder demostrar que uno ha sido capaz de aprender bien, no digo aprender a chapurrear, insisto, me refiero a aprender bien, por lo menos un idioma extranjero. Así, al dar consejos, el profesor dispondría de puntos de referencia. Con demasiada frecuencia oigo a gente que sentencia cosas absurdas sobre el aprendizaje y la adquisición de idiomas, simplemente porque no lo han vivido. Gente que decreta: eso es posible y eso no, eso es útil y eso no, eso hace sentir al alumno así o asá... Pero ¿de dónde sacan tanta seguridad? A mí no me gusta hablar de cosas que no conozco personalmente. Y éste es uno de los motivos por los que nunca he dejado de aprender idiomas.

He hecho menos de lo que hubiera querido y debido, porque todos andamos liados y hay épocas de la vida en que las cosas se hacen más cuesta arriba. Pero me muevo aceptablemente bien en español, italiano, francés e inglés. Entiendo, leo y me las arreglo con cierta fluidez en alemán. Puedo charlar y sobrevivir cómodamente en portugués y en ruso. En chino soy capaz de entrar en un restaurante y pedir la cena, charlar un poco

con la camarera, pagar... Puedo sobrevivir y charlar un poco sobre cosas elementales, pero sólo oralmente. Reconozco algunos caracteres, pero mi conocimiento del código escrito es limitadísimo. El latín también es otra maravilla tan menospreciada debido a la manera en que se enseña. La mayor parte de los que estudian latín, cuando no acaban siendo latinistas, se quedan con muy poco y es una verdadera lástima. El latín es una lengua en la que se puede hablar y que se puede aprender a leer y escribir como cualquier lengua. Sin embargo, para buena parte de la gente común como yo, lo que queda es un recuerdo algo frustrante. Me propuse el reto hace algunos años, y los resultados fueron alentadores. Al cabo de unos meses empezaba a leer sin tener que traducir, y era capaz de escribirme pequeños mensajes (sms) en latín con una compañera profesora de español, que tenía estudios de letras clásicas, pero para ella también era un desafío. Ahora afortunadamente la didáctica del latín está cambiando y hay experimentos de enseñanza activa del latín, con manuales muy interesantes. También me he acercado al griego, pero mis conocimientos son todavía muy limitados. Es uno de los proyectos que esperan su turno.

Creo que aprender idiomas es importante sobre todo por dos razones: aprendiendo idiomas se aprende a aprender idiomas. Es algo que he vivido personalmente. Cada nuevo idioma se hace más fácil, porque uno dispone de más parámetros de referencia. Y a un profesor esto le abre muchos horizontes.

En la era de los profesores nativos son numerosísimos los profesores que no entienden la perspectiva de sus estudiantes, que es la del extranjero, simplemente porque para ellos su lengua es la normalidad. Y a veces se descubre que se dedican enormes esfuerzos a cuestiones que para un extranjero, desde la perspectiva del extranjero, son totalmente irrelevantes, como las distinciones entre la pasiva refleja y las construcciones con *se* impersonal. O se dan explicaciones que pueden parecer claras para quien ya domina la lengua y el fenómeno estudiado, pero que confunden a quien tiene que aprenderla. Cuando los profesores han vivido la experiencia de aprender bien un idioma, disponen de más elementos para evitar estos errores.

Pero en lo que más ayuda el estudio de nuevos idiomas es en la comprensión de las categorías. Aprendiendo idiomas se aprende a relativizar mucho, y a distinguir, para desechar las categorías inexistentes y buscar maneras de dar cuenta de la realidad. Es sorprendente la facilidad y la superficialidad con la que en los estudios lingüísticos se pasan las categorías de análisis de una lengua a otra, sin preguntarse si de verdad lo que se está diciendo es procedente. ¡Hay libros de gramática española que presentan supuestas declinaciones en español! Y los libros de gramática inglesa presentan paradigmas enteros de verbos en pasado, con todas las personas... Cuando en inglés eso no existe. ¿No sería más fácil decir que existe una sola forma verbal de pasado que sirve para todas las personas y que en presente existen sólo dos formas, una que sirve para todas las personas excepto la tercera de singular y una para la tercera de singular? Así ayudaríamos a nuestros alumnos a entender que la lengua extranjera que están aprendiendo no es la suya, y a tratar de afrontarla con una nueva mirada, en lugar de querer reconducirlo siempre todo a lo que ya tenemos. ¿Tiene sentido hablar de un infinitivo en inglés? Hay razones poderosas para decir que no, es absurdo, y cuando se dice que el infinitivo inglés está compuesto por *to* seguido del verbo se están sentando las bases para el caos. En lugar de ayudar a descubrir un sistema organizadísimo y emocionante por su coherencia, se comete una gran injusticia hacia una lengua perfectamente organizada presentándola como caprichosa.

Aprendiendo lenguas se aprende a mirar las cosas de otras maneras. Cuando uno se ha enfrentado de verdad con el aspecto verbal en lenguas que lo codifican, es más prudente a la hora de usar esta categoría en español, ya que el español no codifica el aspecto, que en nuestra lengua puede darse sólo como interpretación contextual relacionada con numerosas otras cuestiones: adverbios y expresiones temporales, singular / plural, etc. Por último, nunca me cansaré de decir que los idiomas se iluminan unos a otros: cuando entendí la oposición SHALL / WILL en inglés británico entendí mejor el uso de ANDARE y VENIRE en las construcciones pasivas en italiano (“Il gazpacho va servito freddo / Il gazpacho viene servito freddo”), pero también la oposición DI / DA en italiano. A su vez, el italiano me permitió captar mejor los matices del inglés, en un ámbito muy diferente. Todo esto me ayudó a entender mejor la oposición DEBER / TENER QUE en español, y el sistema de tres elementos a los que acudimos más a menudo para hablar del futuro en español: futuro gramatical, presente de indicativo y perífrasis *ir a + infinitivo*. La oposición SER / ESTAR en español también tiene que ver con todas estas dicotomías. Es decir que aprendiendo lenguas uno descubre claves de lectura de lo que conoce. No se trata de transportar los mecanismos de una lengua a otra, sino de volver a considerar lo que se conoce bajo una nueva luz, con una mirada renovada gracias a la frescura y el cambio de perspectiva que va imponiéndose a medida que se avanza en la nueva lengua.

5. Dada su condición de profesor e investigador, ¿cómo caracterizaría la situación de la investigación lingüística aplicada a ELE? ¿Cuáles son en su opinión los campos temáticos o ámbitos en los que se ha avanzado más y cuáles aquellos otros en los que la investigación en ELE está más rezagada?

Globalmente yo diría que el panorama es muy alentador. Si pienso en la situación cuando todo esto empezó a moverse de manera considerable a partir de la mitad de los años ochenta, estos 25 años no han pasado en vano. Se han consolidado muchos programas de formación en los que se ha hecho mucho trabajo de investigación, dirigidos por colegas muy serios y de gran valor. Un rápido vistazo a la biblioteca de redELE lo demuestra. Hasta ahora he sido muy crítico con el análisis gramatical, pero hay que reconocer que se ha hecho mucho en temas relacionados con la adquisición, con la didáctica y con la cultura. Es alentador, también, el hecho de que se lean cada vez más tesis doctorales relacionadas con nuestro ámbito, que ha dejado de ser menospreciado por los colegas académicos de las universidades del mundo hispánico. Pero también un vistazo a los materiales didácticos demuestra lo mismo. Así como el mayor número de colegas de universidades que se ocupan del tema. Creo que hay un ámbito en el que todavía no se ha hecho todo lo que se podría hacer, si bien mucho se ha hecho también: el análisis de la lengua. Pero es posible que esta dificultad se deba precisamente al hecho de que se trata del ámbito que tiene más antigüedad en los estudios universitarios, por lo que es más difícil que se recojan las propuestas y las dificultades que llegan del mundo de ELE. Pero vamos por buen camino, a pesar de que sigo pensando que, en general, seguimos en la prehistoria del análisis de la lengua.

6. La idea de aplicar las tecnologías de la información y comunicación (TIC) a las lenguas genera amplias expectativas y posibilidades tanto para la investigación como para la docencia en ELE. ¿Cree usted que en la parte docente las TIC están siendo integradas productivamente y en línea con el paradigma comunicativo?

Muchos profesores usan las TIC en sus clases, y en numerosos foros o jornadas para profesores esto salta a la vista. Basta con mirarse los programas. Sin embargo, creo que las TIC, igual que otros temas como la cultura, pueden ser, en ocasiones, una salida fácil, por la línea de la metodología, para quien quiere presentar algo en un congreso y no tiene propuestas contundentes. A veces se asiste a presentaciones muy apreciables, pero muy a menudo uno se encuentra con personas que presentan experimentos didácticos que no van muy lejos y no enriquecen todo lo que pudieran el panorama, sino que se contentan con poco. Cuando empezó a desarrollarse de forma consistente todo el ámbito de ELE, recuerdo que muchos de nosotros íbamos a los congresos con la actitud de “convertir infieles”. Es un error que yo mismo cometí muchas veces. Sin darme cuenta de que no se trataba de convertir a nadie, sino de proponer nuevas líneas de reflexión para seguir profundizando en lo que hacíamos, entre todos. Pues bien, me parece que con la cultura y con las TIC ocurre algo análogo. Muy a menudo, escuchando las propuestas en congresos, se tiene la sensación de que los ponentes quieren llevar a su público a descubrir estas herramientas. Se trata de herramientas que pueden ser poderosas tanto para la investigación como para la didáctica, pero hay que atreverse a salirse del camino y explorar nuevas perspectivas aprovechando las enormes posibilidades que ponen a nuestra disposición.

Desde la perspectiva de la comunicación se usan bien, o bastante bien, pero de lo que se trata es de aprovechar las enormes potencialidades que ponen a nuestra disposición para descubrir ámbitos nuevos. Sorprende, por ejemplo, que se usen mucho para favorecer el uso activo de la lengua, lo que es muy bueno, y demasiado poco para descubrir otras cuestiones en el análisis y la descripción del funcionamiento de la lengua, si bien he visto, en ocasiones, propuestas interesantes.

7. La inversión de recursos para la formación de profesores de ELE es una de las demandas más notables en aquellos países donde crece el estudio de la lengua española como L2. En su opinión ¿a qué aspectos de la formación habría que darles prioridad?

Es muy difícil contestar a esta pregunta, porque cualquier propuesta, en cualquier ámbito, puede ser interesante y enriquecer el panorama general, si está bien planteada. En varias ocasiones he tenido que evaluar proyectos de investigación y decidir si era conveniente que se les concediese una financiación. Y algo análogo ocurre cuando uno se encuentra en un tribunal de oposición. Lo que no es aceptable es que uno valore positivamente sólo aquello que tiene que ver con lo que hace uno personalmente. La formación de profesores y la investigación pueden enriquecerse mucho de muchas maneras. Cuando me encuentro en tribunales de oposición nunca me pregunto si los candidatos hacen cosas que a mí me parecen interesantes pensando en mis líneas de investigación. Eso sería la muerte de la investigación. Por poner un ejemplo: creo que los estudios de corte generativista, por más que nos han ayudado a descubrir numerosos ámbitos, no ayudan mucho en la enseñanza de ELE, sino de forma limitada. Ahora bien, esta es una consideración personal que nada tendría que ver con mi comportamiento en un tribunal de oposición. Un buen generativista puede aportar mucho más que un mal “comunicativista”, aun cuando la plaza es de ELE. De lo que se trata, pues, es de evaluar la coherencia y la capacidad que tienen las personas de enriquecer la disciplina, independientemente del corte que den o hayan dado hasta el momento a sus estudios. Si hablamos de formación de profesores y de cómo destinar los fondos, el problema es

idéntico. Creo que los estudios sobre la cultura, por poner un solo ejemplo, nos han dado mucho, pero se ha abusado de ellos. Ahora bien, nunca me atrevería a denegar recursos a los estudios sobre la cultura si viera proyectos que pueden aportar innovación. Porque creo que son necesarios igual que todo lo demás.

En mi opinión un buen profesor es una persona que tiene objetivos claros y sabe en cada momento por qué está haciendo lo que está haciendo. Algo que no siempre se da. También creo que un buen profesor tiene que tener espíritu crítico y saber analizar la lengua. ¿Cómo se traduce esto en términos de inversión de recursos? Es difícil decirlo.

Yo dedicaría mucho espacio (y recursos) a la formación del espíritu crítico y de personas que sepan por qué están haciendo lo que están haciendo.

Pueden ayudar mucho los recursos técnicos, pero también la formación teórico-metodológica de la gente. Profesores que dispongan, por ejemplo, de herramientas para ocuparse de fonética: bienvenidos. O profesores que sean capaces de apreciar los logros y los límites de un enfoque de análisis de la lengua: igual de bienvenidos. Si tuviera que decidir a qué destinar los recursos disponibles, tal vez optaría por estos ámbitos. El desarrollo de la capacidad crítica y de criterios de programación y el análisis de la lengua. Pero estoy contestando de forma teórica a algo muy complejo. Habría que tener proyectos concretos delante para analizarlos.

8. Como hablante de español chileno, residente en Europa desde hace muchos años, ¿cómo valora el estado y unidad de nuestra lengua en la actualidad? ¿Qué papel desempeñan las variaciones diatópicas en sus clases? ¿Qué tratamiento cree que se les debe dar en las clases de ELE?

No es fácil expresar valoraciones sobre el estado o la unidad de una lengua.

Creo que este problema se suele enfocar mal. Muy a menudo oigo a profesores de español decir cosas como “yo no lo digo pero en Hispanoamérica...” y me parece que se usa el tema como recurso para huir de las dificultades o para decir que todo es posible. Otras veces, veo que la gente sensible al problema cree que tiene que enseñar todas las variedades del español y se agobian por esto. Cada uno de nosotros es un representante de una variedad, la suya. Esa variedad se inserta en algo más amplio, la comunidad a la que pertenecemos. Pero es absurdo que pensemos que tenemos que saberlo y enseñarlo todo. Yo le daría la vuelta al problema y diría que la mentalidad adecuada sería la del profesor que dice cosas como “yo eso no lo digo pero es posible que otros lo digan” (si es que es verdad que no lo dice, porque no somos plenamente conscientes de lo que decimos). Hace años a veces coincidía con colegas de diferentes nacionalidades que expresaban valoraciones arriesgadas por la seguridad egocéntrica desde el punto de vista lingüístico con las que las afirmaban. ¿Por qué no decir simplemente, cuando uno no está seguro, que no sabemos y que lo tenemos que controlar? Ahora disponemos de recursos que nos permiten controlar muchas cosas en un tiempo mínimo. Recuerdo un episodio de una alumna chilena a la que los colegas españoles le corregían la expresión “zapatos de taco alto” (perfectamente común en Chile y en otros países) y le explicaban casi con desprecio que se dice “zapatos de tacones”. Esa seguridad en lo que conocemos y el desprecio de lo que no conocemos es lo peligroso. Sin que ninguno de nosotros tenga que saberlo todo.

En muchas ocasiones he visto a colegas reírse ante un artículo de periódico hispanoamericano porque aparecían en él cosas que ellos no decían. Lo que tiene que cambiar, y está cambiando, y ya ha cambiado mucho, es la actitud de la gente.

Esa actitud cambia con el conocimiento y la experiencia de un número mayor de variedades. Ahora gracias a los medios de los que disponemos, y gracias a la mayor movilidad, todo es más fácil. Y en este sentido, creo que se puede hablar de una mayor unidad de la lengua. Los medios de comunicación e Internet están contribuyendo a un mayor conocimiento de las variedades sin que un profesor tenga que ser un especialista de las variedades.

Creo que globalmente se han dado grandes pasos hacia adelante, especialmente si pienso en el profundo desconocimiento que existía entre la gente común entre los dos lados del Atlántico. En Hispanoamérica la gente condenaba usos que son muy españoles de algunos tiempos verbales, por ejemplo, pero no sólo eso. Y en España ocurría lo mismo. En esto creo que hemos progresado mucho. (Naturalmente no me refiero a la gente que ha viajado o por diferentes razones ha tenido más posibilidades de estar en contacto con diferentes variedades).

Globalmente, diría que vamos hacia un mayor conocimiento recíproco y de las riquezas de nuestra lengua. En este sentido, y para volver a la pregunta inicial sobre la unidad de la lengua, tal vez podría decir que la unidad de la lengua es mayor. Pero estoy expresando sensaciones más subjetivas, al no haber llevado a cabo ningún estudio científico sobre el problema.

9. Desde hace unos años se vienen realizando esfuerzos para integrar los distintos usos de las variedades del español en obras de referencia sobre la lengua. Así se refleja en los trabajos de la Asociación de Academias de la Lengua como el *Diccionario panhispánico de dudas* o la reciente *Nueva gramática de la lengua española*. Por otra parte, se ha firmado recientemente [el 2 de junio de 2010], en Guadalajara, México] el Convenio marco multilateral de SICELE. ¿Cómo valora estos esfuerzos de unidad lingüística y armonización académica?

Me parece que toda esta entrevista ha tenido un tono muy personal, porque he hablado mucho de mi experiencia. Para contestar a esta pregunta empezaré, pues, por dos anécdotas personales que pueden permitir entender mi valoración muy positiva de todos estos esfuerzos. No puedo ocultar todos los datos, pero por respeto a las personas, evitaré los nombres.

En los primeros años de mi trayectoria profesional, cuando trabajaba como profesor en un instituto de bachillerato y como lector en la universidad de Roma “La Sapienza”, tuve la suerte de coincidir con un colega, con el que nos hicimos amigos, que, además de trabajar como lector en la misma universidad que yo, coordinaba el área académica del Instituto Español de Cultura de Roma. En un momento en el que aumentaba el número de alumnos y de cursos y necesitaban profesores, me propusieron que diera algunas clases, junto con numerosas otras personas que empezaban a trabajar allí en aquella época. Di algunos cursos, no recuerdo cuántos. Se trataba de cursos intensivos que compartía con otras personas y esto me dio la posibilidad de conocer personas extraordinarias con las que desde entonces he estado en contacto, si bien no siempre con la constancia que hubiera querido, porque la vida nos ha ido separando y volviendo a juntar. En un determinado momento, mi amigo, el coordinador de esos cursos, me dijo muy incómodo, que el director no veía bien que yo, que no era español, trabajara allí y que para solucionarlo lo único que podía proponerme era que yo figurara como asistente o ayudante de un profesor español. Yo, que por aquellos años empezaba a ser algo conocido en el mundillo de ELE, le contesté que no entendía las razones y que renunciaba tranquilamente a esos cursos porque no entendía. Al cabo de unos días todo

se había resuelto. Fue un primer caso de discriminación muy tímida y, de hecho, pude seguir trabajando en el Instituto. Pero da una idea de las ideologías dominantes en la época.

En esos mismos años me invitaron a dar un seminario-taller en un gran encuentro internacional promovido por instituciones de alto nivel, con la colaboración de uno o dos ministerios españoles. Se trataba de un encuentro que duraba varios días, muy bien organizado. Un día apareció por allí un alto cargo (cuyo nombre nunca quise registrar en mi memoria para evitar la rabia y el rencor, sentimientos innobles que envenenan el alma) de uno de los ministerios que participaban en la organización. Había ido a saludar y a representar su institución, algo que hacía muy bien. Sin embargo, en un momento en que me encontré con él a solas (no recuerdo si tenía que firmar algún papel o resolver cuestiones prácticas o si simplemente se trató de una conversación inútil e innecesaria), él se apresuró a explicarme que le parecía muy mal que yo estuviera allí como invitado, al no ser español, con todos los españoles que podían hacer lo mismo. Recuerdo que mi taller todavía no se había celebrado, era por la tarde o al día siguiente. Y estuve a punto de contestarle que si lo prefería podía marcharme al instante y dejarle a él o a quien quisiera él el honor de dar mi seminario (que duraba varias horas). No lo hice por respeto a las personas que habían trabajado en la organización. Supe, después, que la organización había intentado invitar a otra persona hispanoamericana, argentina, pero no habían podido porque les habían dicho que uno ya era demasiado.

Recordar estas anécdotas ahora, viendo todo lo que hacen las instituciones españolas por el español y por el reconocimiento de las variedades en todos los niveles, desde los centros del Instituto Cervantes, donde ahora me parece entender que se acoge de la misma manera a todos los hablantes, es casi chocante y anacrónico. Pero da una idea del enorme progreso que se ha producido. De hecho, ya en el año 1993, pocos años después, cuando entré a trabajar en el Instituto Cervantes de Múnich como Jefe de Estudios, recuerdo la insistencia con que se decía que todos los hablantes del español tenían el mismo derecho de ciudadanía en una institución cuyo objetivo era promover el conocimiento del español y de las culturas hispánicas. El director de Múnich de la época no paraba de repetirlo, y no se trataba de declaraciones vacías, sino de una estrategia muy concreta. Un vistazo a los programas culturales de la época lo demuestra. Pero también basta con mirar esos preciosos pósters de textos literarios, muy bien escogidos, o las portadas de los cuadernos de apuntes que el instituto producía y sigue produciendo, para entender lo concreto que era y que es este proyecto.

Creo que los esfuerzos, que se mueven en varias direcciones, pueden tener más éxito en el terreno político. Y todo lo que acabo de contar, con el enorme paso adelante que se ha dado, lo demuestra. Ahora bien, en lo que respecta a la unidad de la lengua, es difícil valorar los efectos que pueden tener las intervenciones “desde arriba”, desde las instituciones, porque es siempre muy difícil influir en el desarrollo real de las lenguas, si bien algo es posible, especialmente si se consigue implicar a las instituciones que se dedican a la formación: institutos de bachillerato, universidades. Obras como el *Diccionario panhispánico de dudas* o la *Nueva gramática de la lengua española* se dirigen a élites y tardan más en surtir efectos. Sin embargo, son dignas de mucho aprecio por su contenido, por cómo se han hecho, por el esfuerzo que representan y los colegas de todo prestigio implicados en ellas, y pueden contribuir en el terreno político. Ahora bien, tiene que estar claro que en la enseñanza del español como lengua extranjera pueden contribuir poco. Pueden representar una referencia valiosa para profesores, pero no siempre las explicaciones que ofrecen son directamente utilizables en las clases de ELE.

De cualquier forma, mi valoración de los esfuerzos no puede sino ser positiva. Y no puedo menos de notar que ha cambiado también la actitud de los profesores en las universidades extranjeras. Hasta hace pocos años eran muchos los que consideraban con cierta desconfianza a los hispanoamericanos que enseñaban lengua. En más de una ocasión he oído comentarios críticos sobre la pronunciación de algunos colegas. Ahora, desde hace mucho, no me ocurre.

Problemas perceptivos de la estructura silábica del español por aprendices griegos de E/LE

MARIA KOUTI
CSIC-UIMP

Licenciada en Estudios Europeos (U. Portsmouth, Reino Unido) y en Lengua y Civilización Españolas (EAP Grecia), máster en Enseñanza del Español como LE (Universidad de Valladolid) y doctorado en Lingüística Española (Universidad de Valladolid), actualmente es becaria del Consejo Superior de Investigaciones Científicas en el programa oficial "Estudios Fónicos" impartido por el CSIC (Laboratorio de Fonética) junto con la colaboración de la Universidad Internacional Menéndez Pelayo. Ha trabajado varios años como docente de E/LE en Grecia y como profesora asociada de griego moderno en la Universidad Adam Mickiewicz en Poznan (Polonia)

Resumen: El presente trabajo pretende ser una reflexión acerca del grado de la perceptibilidad de la estructura silábica del español por parte de aprendices griegos. De hecho, nuestro trabajo posee un doble objetivo: en primer lugar, indagamos en la manera con la que hablantes no nativos del español (en este caso aprendices griegos de E/LE) perciben la estructura silábica de su lengua meta y, en segundo lugar, comprobamos el papel que puede desempeñar la lengua materna de los aprendices en el aprendizaje del español como LE. El presente trabajo aborda estas dos cuestiones desde el punto de vista de la teoría de la optimidad (TO) (Prince & Smolensky, 1993), en su versión de la teoría de las "múltiples gramáticas paralelas" (Kiparsky, 1993; Tzakosta 2004).

Palabras clave: fonología, interlengua, griego moderno, español, Teoría de la Optimidad, E/LE.

1. INTRODUCCIÓN

El constituyente prosódico que ha desempeñado un papel central, no sólo en la teoría fonológica sino también en estudios relacionados con la adquisición de segundas lenguas (L2) (cf. Leather, 1999), es, sin lugar a dudas, el concepto de la *sílaba*. La sílaba es, según D'Introno *et al.* (1995:231), la estructura que subyace a la "sintaxis" de las expresiones fonéticas. Dicho de otro modo, la sílaba es la responsable de permitir, o no, determinadas combinaciones y realizaciones de los segmentos fónicos de la cadena hablada según las características de cada lengua.

Pese a que numerosos lingüistas han notado que en todas las lenguas existe una preferencia por ciertos tipos de estructuras silábicas y contactos silábicos, es decir que ciertos tipos silábicos son menos *marcados* o menos complejos que otros en las lenguas (cf. Clements, 1990; Greenberg, 1978), no obstante, carecemos de

una definición que trate de manera concisa el concepto de la sílaba y que ésta sea universalmente aceptada por todos los lingüistas¹.

No hay lenguas en las que no haya sílabas, pero los rasgos particulares de las sílabas varían de una lengua a otra. De este modo todo hablante se muestra capaz de silabificar² pero este proceso natural se ve matizado por las características silábicas de su propia lengua.

2. LA ESTRUCTURA SILÁBICA EN LOS ESTUDIOS DE ADQUISICIÓN DE SEGUNDAS LENGUAS...

A lo largo de las tres últimas décadas la mayoría de los estudios relacionados con la adquisición de una L2 se ha empeñado en encontrar el papel que los *universales* desempeñan en la adquisición, ya que antes todo lo que tenía que ver con la adquisición de la L2 se relacionaba con el papel de la *transferencia* de la L1 sobre la lengua meta (cf. Lado, 1957). En concreto, se ha venido reiterando que la estructura silábica de la L2 se ve influenciada por la fonología de la L1, de modo que la naturaleza de los errores que aparecen en la estructura silábica de la L2 es producto de la interferencia que ejerce la L1 en la lengua meta.

De acuerdo con Cutillas Espinosa (2002:3), muchos investigadores han intentado encontrar un "compromiso" (en nuestra opinión sería mejor decir un punto de intersección) entre los procesos que dependen claramente de la lengua materna y los que derivan de *universales*, para poder así arrojar luz a la producción de diversos tipos silábicos encontrados en la interlengua de los aprendices.

Que sepamos en la bibliografía, sobre todo, se habla de dos propuestas que tienen que ver con temas de adquisición de L2. La primera, cuyo impacto ha sido enorme en los estudios de adquisición de estructura silábica, ha sido introducida por Eckman (1977) y es conocida como la *hipótesis del rasgo diferenciador de lo marcado* (*Markedness Differential Hypothesis*). Según esta teoría, existirá dificultad en aprender estructuras de la L2 si entre la L1 y la L2 dichas estructuras de la L2 son más *marcadas* que las de la L1. Sobre este punto, Leather (1999:30) comenta lo siguiente:

"The influential Markedness Differential Hypothesis purports to explain learners' difficulties in terms of markedness differentials between the L1 and L2: if implicationally related structures occur in L1 and L2, the L2 structure will be easier to acquire if it is unmarked in relation to L1".

El Modelo Ontogénico (*Ontogeny Model*), por otra parte, ha sido defendido por Major (1987) y, en cierto modo, pone en evidencia los puntos "débiles" de la hipótesis de Eckman (1977). Según Major y Kim (1999:123) este modelo describe la relación entre la transferencia y los factores de desarrollo, los cuales constituyen parte de la Gramática Universal.

Según Cutillas Espinosa (2002:3) el Modelo Ontogénico de Major (1987) se resume como sigue: en las primeras etapas de aprendizaje, la transferencia de la lengua materna se irá aumentando, mientras que los elementos universales primero se aumentarán y luego se irán disminuyendo. Con el tiempo, estos fenómenos de la transferencia se irán descendiendo hasta su extinción mientras el aprendiz adquiere aquellos procesos naturales de la lengua meta.

El Modelo Ontogénico de Major (1987) se ha relacionado claramente con el marco teórico de la Teoría de Optimidad (a partir de ahora TO) (Prince and Smolensky, 1993), cuya utilización adoptamos en este estudio, puesto que en la

¹ Según Nespor (1999:159) la dificultad de encontrar una definición del término de la sílaba se debe en parte a que los límites silábicos son fonéticamente hablando bastante "borrosos".

² Es bien sabido que la sílaba es un elemento importante a nivel de percepción, producción y entendimiento. Cualquier hablante nativo, "ingenuo" lingüísticamente hablando (*naïve native speaker*) tiene una habilidad intuitiva de silabear secuencias de segmentos fonéticos en posibles palabras.

etapa inicial los altos porcentajes de transferencia estarían relacionados con una transferencia completa del ranking de restricciones de la lengua materna a la nueva situación interlingüística; más adelante, el ranking de la interlengua se distanciará del de la L1 del aprendiz, con el consiguiente descenso en el nivel de transferencia (Hancin-Baht y Baht 1997:368).

3...Y SU UTILIZACIÓN COMO CONCEPTO CLAVE DENTRO DE LA TEORÍA DE LA OPTIMIDAD

Ya, en el apartado anterior, hicimos mención a la Teoría de Optimidad (TO), que se ha utilizado para explicar el funcionamiento de la estructura silábica en diversas lenguas. Sería mejor que dedicásemos unas líneas para el lector no familiarizado con esta teoría fonológica, que en muy poco tiempo ha gozado mucha popularidad.

Existen, al menos, dos factores que corroboran que la estructura silábica y la TO están estrechamente ligadas:

1. Se puede explicar de la mejor manera posible la tipología silábica que existe en las distintas lenguas utilizando el fundamento principal de la TO, es decir la interacción entre las restricciones de marcaje y las de fidelidad. Según palabras de Féry y van de Vijver (2003:8): "*syllable structure has played a prominent role in the conception and development of the OT because it can neatly illustrate simple factorial typologies*".
2. En segundo lugar, como muy acertadamente afirma Colina (2007), la estructura silábica sirve para ejemplificar la interacción de diferentes elementos como son los segmentos, moras, márgenes, sonoridad y acento dentro de la TO.

Es más; con la aparición de la TO en la "escena" fonológica la sílaba ha cobrado tanta importancia como para que se convirtiera en el concepto estrella de dicha teoría fonológica.

Féry y van de Vijver (2003:3) comentan al respecto:

"The first papers on OT, as well as numerous papers written since, are based on the syllable. It is no exaggeration to say that syllabification has played a pivotal role in establishing OT and, in turn, that OT has contributed to our understanding of the role of the syllable, since many issues concerning this prosodic constituent have been reconsidered in the light of this theory".

Sería oportuno aquí hacer una pequeña digresión y explicar los principios básicos del marco teórico que adoptamos en este trabajo. Si la publicación de *Sound Pattern of English* (SPE) supuso una gran revolución en el pensamiento fonológico de la década de los 60, no sería nada descabellado sostener que el surgimiento de la TO en la década de los 90 supone una de las grandes innovaciones promotoras en ámbito fonológico.

Boersma, Dekkers y van de Weijer (2000:1) afirman al respecto lo siguiente:

"The introduction of Optimality Theory (OT) by Prince and Smolensky (1993) can be considered the single most important development in generative grammar in the 1990s. It has profoundly changed (morpho-) phonological inquiry, and it has given an important impulse to the study of language learning".

Pero no hay que pensar, como muy bien afirman Núñez Cedeño y Morales-Front (1999), que la TO es la 'teoría', ni que la aproximación basada en restricciones es la única aproximación válida y, por ello, es mejor rechazar y abandonar enfoques previos en la teoría fonológica. Nosotros creemos firmemente que la TO es una teoría que ha heredado muchos de los elementos clave de otros enfoques y otras

teorías fonológicas, aunque la innovación presentada por la TO radica en el hecho de las *restricciones*³ y su jerarquía entre ellas para explicar la variación lingüística.

De acuerdo con D'Introno *et al.* (1995) y Núñez Cedeño y Morales-Front (1999), la TO se basa en cinco presupuestos básicos:

1. *Universalidad*: Todas las restricciones son universales. No hay restricciones particulares. El hecho de que una restricción no tenga efecto alguno en una lengua determinada no invalida el presupuesto de la universalidad.
2. *Violación*: Las restricciones pueden ser violadas pero la violación puede ser mínima.
3. *Jerarquización*: Las restricciones están ordenadas jerárquicamente de manera particular a cada lengua.
4. *Inclusividad*: La jerarquía de restricciones evalúa un conjunto de análisis posibles que se admiten por consideraciones muy generales de buena formación estructural.
5. *Paralelismo*: La mejor opción con respecto a la jerarquía de restricciones se computa teniendo en cuenta todas las restricciones al mismo tiempo. No hay derivación serial.

Por otra parte, haciendo hincapié en el funcionamiento básico de la TO, éste se puede resumir en la figura 1, adaptada de Kager (1999:8):

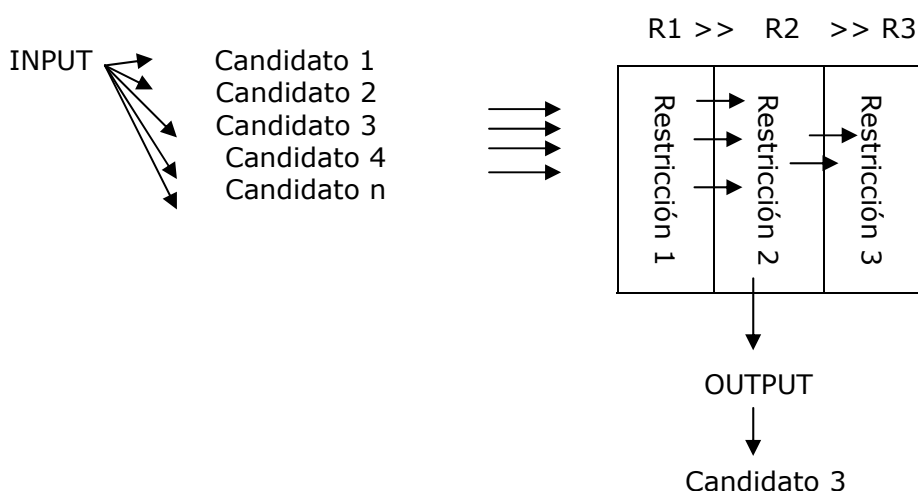


Figura 1. Modus operandi en la TO de acuerdo con Kager (1999).

Viendo los elementos fundamentales de la TO se puede afirmar que se trata claramente de un modelo basado en la competencia entre candidatos que funciona por eliminación. Se hace patente, pues, que se trata de la selección del candidato óptimo, no en términos absolutos sino en relación con los demás. El candidato óptimo es aquel que no viola aquellas restricciones situadas muy arriba en la jerarquía que sí son violadas por el resto de candidatos. De esta forma, se selecciona el candidato menos ofensivo, ya que en la TO no existe el candidato perfecto⁴.

Colina (1999:174) señala al respecto:

³ Dentro del marco teórico de la TO existen dos grandes familias de restricciones: las restricciones de *fidelidad* y las restricciones de *marcaje*. Las primeras controlan la relación entre el *input* y el *output*, de manera que no se puede añadir ni suprimir nada libremente al *input*. Por otra parte, las restricciones de *marcaje* no hacen más que recalcar el hecho de que existen combinaciones lingüísticas más marcadas que otras.

⁴ Esto es lo que se denomina en inglés *fallacy of perfection*.

“La OT abandona las operaciones y reglas, sustituyéndolas por la comparación y evaluación simultánea de candidatos. La relación entre la forma subyacente y la superficial cambia radicalmente. La forma superficial ya no es el resultado de una modificación o transformación efectuada en la subyacente, sino que es parte de la subyacente; es un elemento perteneciente al conjunto de todos los posibles análisis de la forma subyacente”.

Según Cutillas Espinosa (2003: 189), una de las preocupaciones principales de la TO ha sido establecer cómo se aprende el funcionamiento de la lengua, puesto que modelos anteriores, como el generativismo tradicional, han sido incapaces de describir con precisión cómo podía adquirir un niño el conocimiento de las sucesivas reglas, los pasos intermedios de la derivación y las formas subyacentes. De este modo, se supone que para la TO el hecho de aprender una lengua está basado en llevar a cabo variaciones en la ordenación inicial de unas restricciones innatas hasta que se pueda obtener el ranking capaz de reproducir la lengua meta a partir de un input determinado.

Tesar y Smolensky (1993, 2000) presentaron un modelo que constituye uno de los principales fundamentos del aprendizaje dentro de la TO. Este modelo ha sido conocido en la bibliografía de la TO como Degradación Recursiva de Restricciones (*Recursive Constraint Demotion*) y es el modo estándar de adquisición en TO⁵.

Según este modelo, en un estado inicial todas las restricciones (*fidelidad y marcaje*) se sitúan en un único nivel, o sea, ninguna de ellas domina a ninguna otra, lo cual supone que no hay ordenación entre ellas. A partir de ese punto neutro el aprendiz comenzaría a realizar las operaciones conducentes a la elaboración de una gramática (Cutillas, 2003:191). De este modo, el primer paso sería hacer descender aquellas restricciones que favorecen perdedores y un segundo paso sería descender aquellas restricciones que aún favorecen perdedores de manera decisiva.

Una aproximación alternativa a la cuestión del aprendizaje en la TO ha sido la propuesta de Kiparsky (1993) llamada “*Multiple Parallel Grammars*”. Kiparsky (1993) sostiene que la variación en las lenguas surge de la competición de los distintos sistemas gramaticales. De este modo, cada individuo puede tener más de una gramáticas, más de una ordenación de restricciones. Tzakosta (2004) propuso una modificación de este modelo para poder acomodar la adquisición del acento por niños griegos.

Según la propuesta de Tzakosta (2004:219-233), que presentamos en resumidas cuentas, la adquisición del lenguaje se produce a través de tres grandes fases de desarrollo. En la primera fase de desarrollo, todas las restricciones de marcaje están más arriba en la jerarquía que las restricciones de fidelidad. Así, los niños serán incapaces de producir estructuras fieles, sino que irán produciendo estructuras no marcadas (más fáciles).

En la segunda fase, la combinación y la interacción de las restricciones de fidelidad y de marcaje conduce al brote de las múltiples gramáticas, las cuales están disponibles por parte de los niños como posibles “*caminos*” (*paths*) en su adquisición del lenguaje. No hay que perder de vista que, en esta segunda fase, la gramática de los adultos está también disponible para los niños.

Asimismo, algunas de las gramáticas múltiples que aparecen en esta fase dominarán teórica y estadísticamente a otras, menos importantes, puesto que cuantos más rasgos comparten estas gramáticas con la gramática de los adultos, más posibilidades tienen de “sobrevivir”. De este modo, dado el gran número de las gramáticas disponibles y teniendo en cuenta la evidencia positiva (*positive evidence*), los niños parecen dejar atrás algunas de ellas y parecen llegar más cerca de adquirir la gramática meta. Por último, en la tercera y última fase, los

⁵ Sin embargo, ha habido algún que otro refinamiento básico al modelo de Degradación de Restricciones. Nos referimos, nada más y nada menos, al modelo de Degradación de Restricciones guiada por el Error (*Error-Driven Constraint Demotion*) (Tesar, 1998).

niños han llegado ya a dominar la gramática de los adultos. Es decir, en esta última fase, las restricciones de fidelidad dominan a las restricciones de marcaje.

A continuación, en la figura 2 presentamos de manera esquemática la propuesta de Tzakosta (2004: 231):

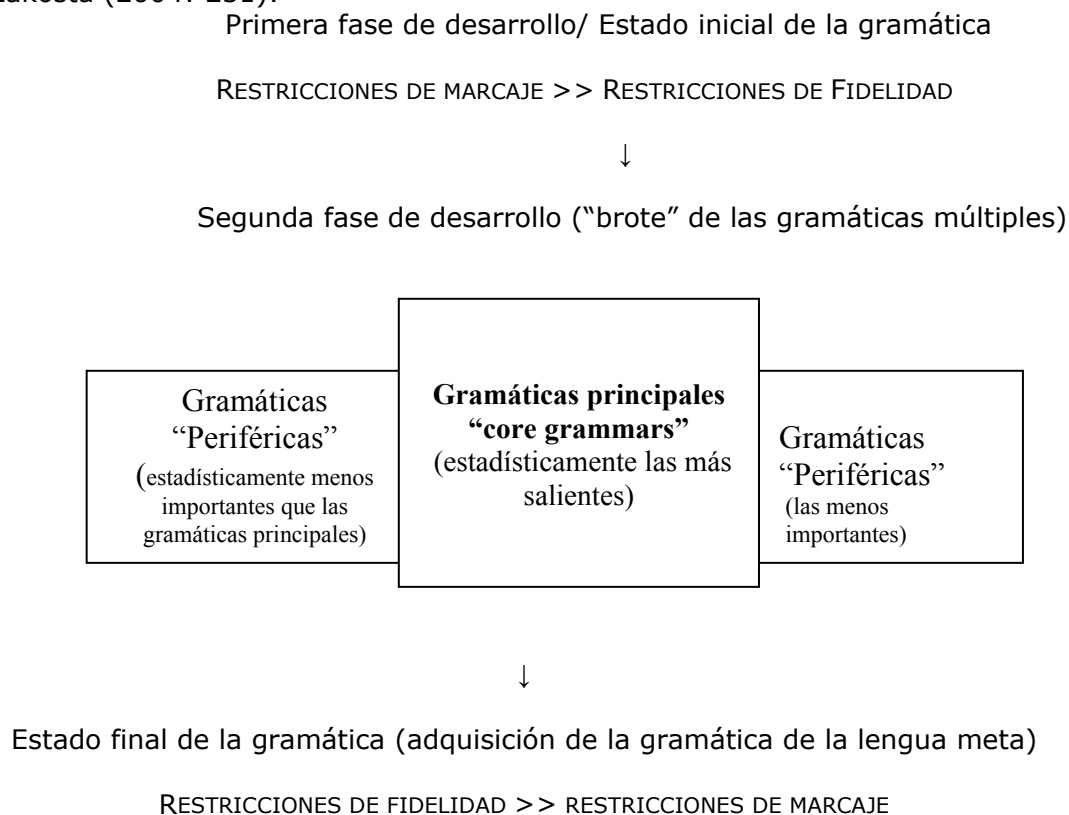


Figura 2. La teoría de las Múltiples Gramáticas Paralelas de acuerdo con Tzakosta (2004).

En la figura 2, el rectángulo grande contiene las gramáticas teórica y estadísticamente disponibles. Al contrario, los rectángulos más pequeños simbolizan las gramáticas más "periféricas" que prevalecen menos (Tzakosta, 2004:230).

Nosotros en este estudio hemos elegido este modelo para poder justificar la variación que hemos podido observar durante nuestra experiencia como docente de E/LE⁶ en Grecia en cuanto a la percepción de la estructura silábica del español por parte de aprendices griegos. Aunque, sabemos de entrada que este modelo ha sido utilizado para la adquisición del lenguaje, nosotros creemos firmemente que se puede emplear para el aprendizaje de una lengua extranjera.

De hecho, creemos que el porcentaje de las diversas "gramáticas múltiples" que surge de las producciones de los aprendices, las cuales pertenecen a la segunda gran fase de desarrollo del aprendizaje, se pueden equiparar a los estadios de interlengua, es decir aquellos estadios transicionales, en el camino hacia la adquisición de la lengua objeto de aprendizaje⁷.

⁶ E/LE: español como lengua extranjera.

⁷ El término *Interlengua* (Selinker, 1972) se refiere al sistema lingüístico aproximativo, "la gramática mental", que el aprendiz de una lengua está construyendo en el proceso de adquisición de la misma. Según Torrás (1994:49): "Este sistema o interlengua no puede considerarse como una versión errónea de la lengua que se aprende, sino un sistema en sí mismo. El concepto de Interlengua implica que el sistema lingüístico del aprendiz no es ni el de la L1 ni el de la L2 aunque contenga elementos de ambas".

3. OBJETIVOS E HIPÓTESIS

El propósito primordial de este trabajo pretende ser una reflexión acerca del grado de la perceptibilidad de la estructura silábica del español por parte de aprendices griegos.

La elección de nuestro tema se ha basado en dos razones:

a) Puesto que el concepto de la estructura silábica constituye uno de los temas estrella en el ámbito de fonología universal, sin embargo no contamos con muchos trabajos relacionados con su percepción.

b) Dado que los dos idiomas en cuestión poseen muchas similitudes fonéticamente hablando⁸ (cf. Kouti, 2005), quisiéramos prestar atención a un tema bastante menos atendido, como es el de la estructura silábica, en los estudios fonológicos contrastivos entre los dos idiomas.

Nuestro trabajo posee un doble objetivo: en primer lugar, nos gustaría indagar en la manera con la que hablantes no nativos del español (en este caso aprendices griegos de E/LE) perciben la estructura silábica de su lengua meta y, en segundo lugar, comprobar el papel que puede desempeñar la lengua materna de los aprendices en el aprendizaje del español como LE. En concreto, nos gustaría averiguar el número de las posibles gramáticas múltiples que pueden surgir en las distintas fases de aprendizaje del E/LE que hemos establecido en este estudio.

Para llevar a cabo dicha tarea ardua, hemos elegido movernos dentro del marco teórico de la TO (Prince y Smolensky, 1993). Más concretamente, hemos seleccionado el sub-modelo de la TO llamado "Teoría de las Múltiples Gramáticas Paralelas" (*Multiple Parallel Grammars*), un modelo que primeramente ha sido introducido por Kiparsky (1993) y ha sido modificado y extendido posteriormente por Tzakosta (2004, 2006) para su aplicación en la adquisición del acento por parte de niños griegos.

Pero antes de proceder al análisis y a los resultados del diseño experimental, creemos necesario ofrecer algunos datos sobre la estructura silábica de los dos idiomas bajo cuestión.

4. GENERALIZACIONES FONOTÁCTICAS EN ESPAÑOL Y EN GRIEGO MODERNO

4.1 ESTRUCTURA SILÁBICA EN ESPAÑOL

El español es una lengua de estructura silábica relativamente sencilla (Hualde, 2005; Núñez Cedeño y Morales-Front, 1999). Contamos con muchos estudios y trabajos sobre la estructura silábica del español, adscritos a diversas teorías lingüísticas, como son el estudio de Saporta y Contreras (1962), el de Hooper (1976) o el de Harris (1983), de corte claramente generativista.

Según Núñez Cedeño (2000:456) la tendencia del español es la de adoptar el arquetipo CV, así que una consonante intervocálica se silabifica siempre con la vocal siguiente (por ejemplo la palabra *mesa* es [me.sa]). Dicha regla se ve respetada siempre, incluso cuando haya un límite de palabra entre la vocal y la consonante, como en *los osos* [lo.so.sos]⁹. De esta forma, utilizando una configuración arbórea, la sílaba española consiste en tres elementos estratificados:

- Un nodo inicial silábico, representado por el símbolo σ
- Un núcleo primario CV

⁸ Los numerosos parecidos se pueden apreciar a nivel segmental: el sistema vocálico griego es casi idéntico al de español, mientras que el sistema consonántico griego presenta unas diferencias más significativas. A nivel suprasegmental, no obstante, no se aprecian estas similitudes.

⁹ Sin embargo, esto no sucede cuando entre las fronteras de palabras la segunda palabra empieza por una deslizada (*glide*), ya que en este caso tenemos una secuencia de dos consonantes como en *un hueso* [un.gwe.so] y *un hielo* [un.□e.lo].

- Representaciones fonológicas de segmentos consonánticos y vocálicos.

Teniendo en cuenta dicha configuración arbórea para la sílaba del español, presentamos a continuación la estructuración silábica de la palabra *mesa* para mayor comprensión del lector (Fig. 3):

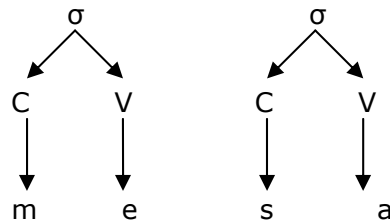


Figura 3. Ejemplo de silabificación en español.

Aunque la estructura presentada en la figura 3 no es específica solamente del español sino que se refiere a la condición de buena formación de la teoría universal silábica (cf. Harris, 1983), se hace patente como con sólo el arquetipo CV se pueden silabificar automáticamente palabras en español con sílabas abiertas encabezadas por una sola consonante. No obstante, el prototipo silábico CV no es el único que existe en la lengua española, ya que el español cuenta con los siguientes tipos silábicos, tal como ellos se han presentado por Núñez Cedeño (2000:461):

Posibles tipos silábicos en español

- V
- CV
- CVC
- CCV
- CCVC
- CCVCC
- VC
- VCC
- CVCC

Tabla 1. Posibles tipos silábicos en la lengua española.

Harris (1983:21) comenta al respecto:

“Las sílabas del español tienen una longitud máxima de 5 segmentos, si la secuencia inicial de consonantes contiene dos segmentos, pero de 4 si hay una sola consonante inicial y de 3 si no hay consonante inicial”.

De acuerdo con los posibles tipos silábicos que posee la lengua española, podemos postular la siguiente fórmula fonotáctica:

$$C_0^2 V C_0^2$$

Tabla 2: Fórmula fonotáctica para el español

Viendo la fórmula presentada para el español, creemos conveniente comentar algunos de sus rasgos que posee la estructura “sintáctica” de la sílaba española. Vennemann (1998:5) afirma que la estructura mínima que puede aparecer en todas las lenguas del mundo consiste de una vocal, de manera que una sílaba mínima σ contiene un *núcleo* que es vocálico. Este *núcleo* forma parte, junto con la *coda*, del constituyente de la sílaba llamado *rima*.

También, en posición prenuclear, puede aparecer el *ataque*, de manera que una sílaba en español puede tener la siguiente estructura:

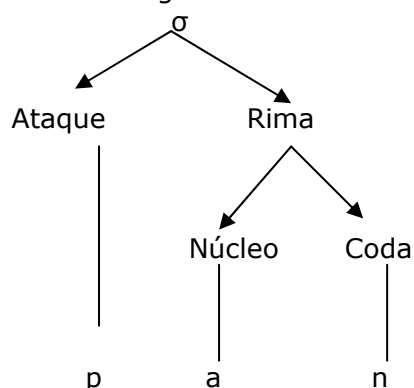


Figura 4. Representación esquemática de la sílaba en español.

De este modo, tanto en posición de ataque como en coda, pueden aparecer en español hasta dos consonantes. No obstante, si bien en general toda consonante del inventario fonológico puede aparecer en el tipo silábico CV o VC, no pasa exactamente lo mismo en la posición de ataque que en coda coda, ya que el español solamente permite algunos grupos consonánticos que pueden ocupar dichas posiciones y además existen limitaciones en las consonantes que pueden constituir una coda simple¹⁰. Para poder entender el porqué de estas restricciones que presenta el español, es necesario referirnos al concepto clave de principio de *sonoridad*¹¹, que permite explicar la relación de sonoridad que existe entre los diversos miembros de la sílaba y el pico silábico (el núcleo).

De acuerdo con el principio de *sonoridad*¹² (Clements, 1990; Selkirk, 1984) (*Sonority Sequencing Principle*), debe de haber un aumento en sonoridad entre cualquier elemento de la sílaba y el pico silábico. Así, la organización de los segmentos dentro de una sílaba y, sobre todo, en las sílabas, parece ser conducida por este principio, de tal manera que el segmento con mayor sonoridad ocupa el lugar central en la sílaba (el núcleo) y otros segmentos a su izquierda o a su derecha han de descender progresivamente en sonoridad.

Según el principio de sonoridad, se ha proporcionado la siguiente jerarquía de segmentos, que se puede considerar universal o, al menos, la menos marcada:

Obstruyentes (Oclusivas < Fricativas)	<	Nasales	<	Líquidas (L < R)	<	Glides	<	Vocales
--	---	---------	---	---------------------	---	--------	---	---------

Sin embargo, muchas lenguas, como es el inglés por poner un ejemplo, presentan numerosos grupos consonánticos que violan de manera clara el principio de sonoridad. Según Morelli (2003:356), un número importante de lenguas presentan tres tipos de grupos consonánticos que pueden aparecer en la posición de ataque, cuya estructura fonotáctica es la siguiente:

1. Oclusiva + sonorante: /p□/, /t□/, /k□/, etc.
2. Fricativa + sonorante: /s□/, /sl/, etc.
3. Fricativa + Oclusiva/ (Fricativa): /st/, etc.

¹⁰ No todas las codas simples posibles son frecuentes. A final de palabra los fonemas consonánticos empleados son, básicamente, /d, n, l, □, s, θ/. Hay otras consonantes como /b/, /f/, /m/, /□ / y /□/ que aparecen sólo en préstamos como *club*, *chef*, *álbum*, *buldog* o *Blanch*. Además, excepcionalmente tenemos /t/ o /x/ como en *cenit* o *reloj* y nunca podemos tener como coda las consonantes palatales /□/ o /□/.

¹¹ También, se ha propuesto el término *sonicidad* pero nosotros en este estudio adoptamos el de sonoridad.

¹² Nosotros en este estudio adoptamos la propuesta de Clements (1990) para el principio de sonoridad.

Se hace patente, pues, que los grupos consonánticos cuya estructura es la (1) o la (2) respetan el principio de sonoridad, ya que se puede observar un aumento en sonoridad hasta el pico, no obstante, los grupos consonánticos cuya estructura es la (3) parecen ser problemáticos, puesto que presentan una "inversión" en sonoridad ('sonority reversal'), si diferenciamos el índice de sonoridad de fricativas y oclusivas, o un "plateau" de sonoridad ('sonority plateau'), si incluimos fricativas y oclusivas en un único grupo como obstruyentes¹³. De acuerdo con Morelli (2003:357), muchos investigadores sostienen que los grupos consonánticos que muestran la estructura (3) gozan de un estatus especial en la fonología y, en cierto modo, son inmunes al dicho principio de sonoridad.

No vamos a detenernos más en este tema, ya que no constituye el tema central de este estudio, pero hemos de decir que el español no presenta 'sonority reversals', mientras que el griego sí; además el español sólo permite "plateaus" en algunas combinaciones de coda, como en /bs/ (cf. *obstáculo*), mientras que el griego los permite en posición de ataque.

Para el español, Hualde (2005:72) presenta la siguiente escala de sonoridad:

Grado de sonoridad	Fonemas del español	
1	Obstruyentes	f, s, x, p, t, k, b, d, □, □, □, θ
2	Nasales	m, n, □
3	Líquidas	l, □, r, □
4	Vocales altas	i, u
5	Vocales medias	e, o
6	Vocal baja	a

Tabla 3. Escala de sonoridad para el español.

De este modo, la sílaba es un conjunto de segmentos agrupados alrededor de un pico de sonoridad, de tal modo que los segmentos más cercanos al núcleo tienen un índice de sonoridad que nunca es menor que el de los más alejados, aunque podrían tener el mismo índice en algunas combinaciones de coda (como en *obstáculo*) (Núñez Cedeño y Morales-Front, 1999: 171).

Así, pues, teniendo en cuenta siempre la escala de sonoridad, en español los únicos grupos de ataque permitidos son los que consisten en una oclusiva o fricativa /f/ seguida de líquida (lo que se ha denominado en palabras de Hualde (2005): *muta-cum-líquida*):

- /p□/, /k□/, /t□/
- /b□/, /d□/, /g□/
- /f□/, /pl/, /gl/
- /bl/, /fl/, /kl/

Además, como se puede observar en estos grupos consonánticos, siempre ha de haber una diferencia de más de un grado en la escala de sonoridad en los grupos consonánticos permitidos, lo cual excluye grupos de obstruyente más nasal como es por ejemplo /pn/¹⁴.

¹³ No hay que perder de vista que existen grupos consonánticos que presentan verdaderos "plateaus" de sonoridad porque las dos consonantes son del mismo (sub)grupo como son, a modo de ejemplo, los de /pt/, /kt/, etc., mientras que otros cuentan como "plateaus" o "reversal" según si distinguimos, o no, un grado de sonoridad distinto entre fricativas y oclusivas (Oclusivas < Fricativas < Nasales... vs Obstruyentes < Nasales...). Este último caso sería el del grupo /st/ en ataque o /ts/ en coda. En cualquier caso, el comportamiento excepcional de s en la silabificación es un tema controvertido en la bibliografía (cf., entre otros, Clements, 1990; Morelli, 2003).

¹⁴ Asimismo, no es permitida excesiva semejanza en la articulación de los dos segmentos consonánticos y esa es la razón principal por la que no se permite el grupo /dl/ como grupo tautosilábico en español. Hualde (2005:74) menciona que el grupo consonántico /dl/ no

Por otra parte, en posición de coda, nos parece necesario dedicar unas líneas para hablar sobre la distinción de codas finales y codas interiores. En coda final, podemos encontrar sólo /l/, /n/, /ɲ/, /s/, /θ/, /d/, mientras que en coda interior podemos tener una nasal con el mismo punto de articulación que la consonante siguiente, una líquida /ɲ/ o /l/ o una sibilante /s/ o /θ/ (Núñez Cedeño y Morales-Front, 1999: 172). Ahora bien, si nos encontramos con una coda que contiene dos segmentos consonánticos, el segundo de éstos tiene que ser siempre /s/.

4. 2. ESTRUCTURA SILÁBICA EN GRIEGO MODERNO

Por otra parte, el griego moderno presenta una fonotaxis algo más que complicada. De acuerdo con los cuatro posible tipos de estructura silábica presentados por Kager (1999: 95), el griego moderno pertenece a las lenguas que poseen tanto sílabas abiertas (V) como sílabas cerradas (VC), con una preferencia clara en la primera categoría, puesto que si existen C en posición intervocálica (VCV), éstas se consideran *ataque* de la vocal siguiente.

En griego, como en muchas otras lenguas, en posición de *núcleo* aparecen siempre vocales, mientras que en posición de *ataque* pueden aparecer hasta tres C (CCCV). Por otra parte, en posición de *coda* sólo puede aparecer una C.

Para más facilidad del lector, presentamos la fórmula fonotáctica para el griego (Fig. 5):

$$C_0^3 V C_0^1$$

Fig.5: Fórmula fonotáctica para el griego moderno.

No obstante, es conveniente hacer unas precisiones sobre la fórmula fonotáctica del griego que hemos proporcionado. En posición de ataque, como hemos mencionado anteriormente, puede aparecer cualquier consonante del inventario fonémico, bien sean en grupos consonánticos de 2 ó 3, bien sea una sola consonante. En el caso de que aparezca un grupo consonántico de 3 consonantes en posición inicial de palabra el primero de ellos tiene que ser la /s/.

Por otra parte, existen algunas restricciones que conciernen el elemento silábico llamado *coda*: en posición de coda no se permiten grupos consonánticos, sino que se acepta una sola consonante que puede ser /ɲ/ y /n/ en coda final o /ɲ/ y /l/ en coda en el medio de la palabra.

A continuación, presentamos todas las posibles estructuras fonotácticas para el griego, donde se hace patente que el griego muestra mayor combinación fonotáctica en posición de *ataque* que el español.

V	i., o., a.
CV	ka.to
CVC	ðen
CCV	pɲa.to

aparece nunca en posición inicial y sólo puede encontrarse en posición interior de la palabra, donde los segmentos consonánticos se separan. En cuanto al grupo consonántico /tʎ/, según Núñez Cedeño y Morales-Front (1999:171) la coincidencia de rasgos es menor, ya que el primer segmento es sordo y el segundo sonoro. Además, tanto Hualde (2005) como Núñez Cedeño y Morales-Front (1999), afirman que existe mayor aceptación en silabificar en posición tautosilábica dicho grupo consonántico por parte de hablantes nativos de español. De hecho, en casi toda América Latina, Canarias o áreas de noroeste de la Península Ibérica la palabra atlas se silabea como [a.tlas].

Hualde y Carrasco(2009:189) comentan al respecto:

“...un hecho en el que el español no sólo de México sino de toda Latinoamérica se aparta del de Madrid es en la silabificación de este grupo [tʎ/]. Mientras que en México éste es un grupo de ataque, lo que permite su aparición en principio de palabra, en Madrid /tʎ/ es una secuencia heterosilábica”.

CCVC	xtes
CCCV	st□a.tos
CCCVC	st□as

Figura 6.: Posibles tipos de estructura silábica en griego moderno

5. DISEÑO EXPERIMENTAL

A. INFORMANTES

Para este trabajo se han tomado como informantes ocho personas, un hombre y siete mujeres, con iniciales SR, MA, VR, AA, KA, SN, AK, AS, de 23 a 54 años de edad, con formación universitaria y de lengua materna griega.

Se han dividido en dos grupos de acuerdo con su nivel en la lengua española, a saber, intermedio (B2) y superior (C2). La división de grupos se ha realizado mediante los criterios que se utilizan para establecer los niveles de aprendizaje en el Marco Común de Referencia Europeo del Consejo de Europa¹⁵. Además, un requisito imprescindible para la elección de estos informantes en los respectivos grupos ha sido la obtención de los diplomas del Español como Lengua Extranjera (DELE) B2 y C2, como una justificación más de su nivel.

Las informantes VR, SR, MA y AA pertenecen al grupo superior (C2). Se trata del grupo cuyos miembros se consideran ya usuarios competentes en la lengua meta, tanto para decir que hablan la lengua meta como un hablante nativo. Es más; excepto la informante AA, todas las demás informantes residen en España¹⁶. Todas las informantes del grupo superior (C2) saben inglés a nivel muy alto (nivel B2 hasta C2), mientras que las informantes AA, SR y MA saben hablar otros idiomas como francés (SR, MA, AA), ruso (SR) e italiano (AA).

Por otra parte, los informantes AK, SN, KA y AS pertenecen al grupo intermedio (B2). Ninguno de ellos reside en España y todos hablan inglés a nivel avanzado (B2 y C2) y francés a nivel básico.

B. CORPUS

Se han seleccionado quince palabras que contienen codas interiores de palabra. También, se han insertado diez palabras como elementos distractores. Las palabras se han mostrado a los informantes mediante tarjetas y se les ha pedido que silabificasen las palabras del corpus, dividiéndolas con un punto o guión (según sus preferencias), de acuerdo con sus intuiciones fonológicas. Sus respuestas se han grabado mediante una grabadora SONY ICD- B600.

Codas interiores de palabra
construcción
adscribir
signo
cognitivo
obstáculo
arte
abasto
adjunto

¹⁵ Según el MCRE los niveles que se pueden establecer son los siguientes: a) nivel A (Usuario básico): este nivel se subdivide en A1 (Acceso) y A2 (Plataforma), b) nivel B (Usuario independiente) que se subdivide en B1 (Umbral) y B2 (Avanzado) y, por último, c) nivel C (Usuario competente) que también se divide en C1 (Dominio operativo eficaz) y C2 (Maestría).

¹⁶ Las informantes SR y VR llevan viviendo en España desde hace 5 y 4 años respectivamente, mientras que la informante MA lleva viviendo en España 8 meses.

entrada
capto
perspicaz
mezcla
instructor
bufanda
escultor

6. RESULTADOS

Mostramos en la tabla 4 las respuestas que hemos obtenido por parte de los informantes de nuestros grupos:

SUPERIOR (C2)				INTERMEDIO (B2)			
VR	SR	MA	AA	AK	AS	SN	KA
ad-jun-to	ad-ju-nto	ad-ju-nto	ad-jun-to	ad-jun-to	ad-ju-nto	ad-jun-to	ad-jun-to
sig-no	si-gno	si-gno	sig-no	sig-no	si-gno	si-gno	si-gno
cap-to	ca-pto	cap-to	cap-to	cap-to	ca-pto	ca-pto	ca-pto
mez-cla	mez-cla	me-zcla	mez-cla	mez-cla	me-zcla	mez-cla	mez-cla
cog-ni-ti-vo	co-gni-ti-vo	co-gni-ti-vo	cog-ni-ti-vo	co-gni-ti-vo	co-gni-ti-vo	co-gni-ti-vo	co-gni-ti-vo
es-cul-tor	es-cul-tor	e-scu-ltor	es-cul-tor	es-cul-tor	e-scu-ltor	es-cul-tor	es-cul-tor
ar-te	ar-te	ar-te	ar-te	ar-te	ar-te	a-rte	ar-te
en-tra-da	en-tra-da	en-tra-da	en-tra-da	en-tra-da	en-tra-da	en-tra-da	en-tra-da
per-spi-caz	per-spi-caz	per-spi-caz	per-spi-caz	per-spi-caz	per-spi-caz	per-spi-caz	per-spi-caz
in-struc-tor	in-struc-tor	in-struc-tor	ins-truc-tor	in-struc-tor	in-struc-tor	in-struc-tor	ins-truc-tor
a-ba-sto	a-ba-sto	a-ba-sto	a-bas-to	a-ba-sto	a-ba-sto	a-ba-sto	a-bas-to
ad-scri-bir	ad-scri-bir	ad-scri-bir	ads-cri-bir	ad-scri-bir	ad-scri-bir	ad-scri-bir	ad-scri-bir
con-struc-cion	con-struc-cion	con-struc-cion	cons-truc-cion	con-struc-cion	con-struc-cion	con-struc-cion	con-struc-cion
ob-sta-cu-lo	ob-sta-cu-lo	ob-sta-cu-lo	ob-sta-cu-lo	ob-sta-cu-lo	ob-sta-cu-lo	ob-sta-cu-lo	ob-sta-cu-lo
bu-fan-da	bu-fan-da	bu-fan-da	bu-fan-da	bu-fan-da	bu-fan-da	bu-fan-da	bu-fan-da
9/15	4/15	3/15	13/15	8/15	2/15	4/15	6/15
ACIERTOS	ACIERTOS	ACIERTOS	ACIERTOS	ACIERTOS	ACIERTOS	ACIERTOS	ACIERTOS

Tabla 4. Intuiciones silábicas de todos los informantes para la coda interior de palabra en español.

Se desprende claramente de las respuestas de los informantes que existe una uniformidad abrumadora en cómo perciben los aprendices griegos los márgenes de la sílaba española cuando ella contiene grupos consonánticos. Aunque es más que evidente que sólo la informante AA del grupo superior (C2) (y en menor medida, claro está, la informante VR y el informante AK) ha podido silabear correctamente los grupos consonánticos, tanto en posición de coda como en la posición de ataque, se hace patente, pues, que el filtro de la lengua materna de los aprendices ejerce un papel primordial en la percepción de los márgenes en la sílaba española.

Una vez dicho esto, todos los grupos consonánticos que contienen el segmento /s/, es decir /st/, /sk/ o /sp/, o el grupo consonántico /gn/ se han silabificado en

posición tautosilábica de ataque por parte de los aprendices griegos. Dicho resultado no nos sorprende, dado que estos grupos consonánticos, silabificados en posición de ataque, son más que aceptables en griego moderno.

Las posibles vías que prefieren los aprendices griegos en su aprendizaje de la coda y ataques silábicos españoles consisten en optar, por un lado, por la gramática meta de la lengua que se está aprendiendo y, por otro lado, de una gramática periférica que contiene en gran medida rasgos de la L1 de los aprendices. No obstante, hemos podido observar que para las informantes SR y KA y sólo para dos ejemplos particulares de nuestro corpus (los casos de "construcción" e "instructor") se ha visto que han utilizado dos gramáticas periféricas más.

En definitiva, se han observado tres gramáticas periféricas, junto con la gramática de la lengua meta que se aprende. A continuación, presentamos en la figura 7 el porcentaje total de las múltiples gramáticas paralelas en los dos grupos en cuestión:

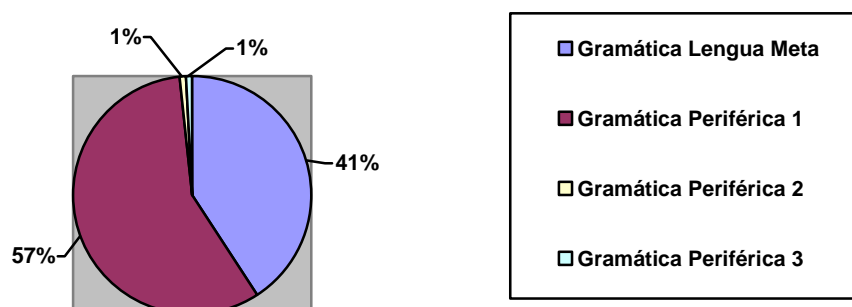


Figura 7. Porcentaje de aparición de las distintas gramáticas múltiples en los grupos Intermedio (B2) y Superior (C2)

Las restricciones que se han utilizado para explicar los márgenes de la sílaba española y, de este modo, arrojar luz a la percepción de ella por parte de aprendices griegos de E/LE son las siguientes:

- * COMPLEX ONSET: evitar la presencia de ataques complejos.
- * COMPLEX ONSET 3: evitar los ataques complejos formados por 3 consonantes¹⁷.
- * CODA: evitar la presencia de codas.
- * COMPLEX CODA: evitar la presencia de codas complejas.
- SON-SEQ: los ataques complejos tienen que aumentar en sonoridad mientras que las codas complejas tienen que descender en sonoridad.

Para el español, se necesita la jerarquía de restricciones *CODA >> *COMPLEX ONSET para poder explicar así ataques complejos de oclusiva o *f* más líquida, como son los ejemplos *moflete* [mo.fle.te], *[mof.le.te]; *aclamar* [a.kla.ma], *[ak.la.ma]; *regla* [re.la], *[re.la]. Dado que, por cuestiones de inclusividad, no es posible que ninguna gramática invierta el orden *COMPLEX CODA >> *CODA ni el orden *COMPLEX ONSET 3 >> *COMPLEX ONSET, el ranking de restricciones aplicado a la gramática de la lengua meta, junto con unos ejemplos, es el siguiente (para el español, dado que la restricción *COMPLEX ONSET 3 no se viola nunca, ésta se sitúa arriba en la jerarquía, junto a SON-SEQ en la jerarquía que presentamos):

¹⁷ La restricción más específica *COMPLEX ONSET 3 sobre los ataques complejos sólo será determinante para el ejemplo [ins.tu.kto] en la gramática periférica 3 que veremos más adelante.

* COMPLEX ONSET 3, SON-SEQ >> *COMPLEX CODA >> *CODA>> *COMPLEX ONSET

/kapto/	*COMPLEX ONSET 3	SON-SEQ	*COMPLEX CODA	*CODA	*COMPLEX ONSET
a. [kap.to]				*	
b. [ka.pto]		*!			*

/pe□spikaθ/	*COMPLEX ONSET 3	SON-SEQ	*COMPLEX CODA	*CODA	*COMPLEX ONSET
a. [pe□s.pi.kaθ]			*	**	
b. [pe□.spi.kaθ]		*!		**	*

/aklamar/	*COMPLEX ONSET 3	SON-SEQ	*COMPLEX CODA	*CODA	*COMPLEX ONSET
a. [a.kla.mar]				*	*
b. [ak.la.mar]				**!	

Mientras que las jerarquías de restricciones para las tres otras gramáticas son las que siguen a continuación:

1. GRAMÁTICA PERIFÉRICA 1:

*COMPLEX CODA >> * CODA, *COMPLEX ONSET 3 >> *COMPLEX ONSET, SON-SEQ

/pe□spikaθ/	*COMPLEX CODA	*CODA	*COMPLEX ONSET 3	*COMPLEX ONSET	SON-SEQ
a. [pe□s.pi.kaθ]	*!	**			
b. [pe□.spi.kaθ]		**		*	*

/bufanda/	*COMPLEX CODA	*CODA	*COMPLEX ONSET 3	*COMPLEX ONSET	SON-SEQ
a. [bu.fan.da]		*!			
b. [bu.fa.nda]				*	*

/inst□ukto□/	*COMPLEX CODA	*CODA	*COMPLEX ONSET 3	*COMPLEX ONSET	SON-SEQ
a. [ins.t□uk.to□]	*!	***		*	
b. [ins.t□u.kto□]	*!	**		**	*
c. [in.st□u.kto□]		**	*	**	**

2. GRAMÁTICA PERIFÉRICA 2: sólo para la informante SR y para el caso *construcción*

* COMPLEX CODA >> *COMPLEX ONSET3 >> * COMPLEX ONSET >> * CODA, SON-SEQ

/konst□ukθion/	*COMPLEX CODA	*COMPLEX ONSET 3	*COMPLEX ONSET	*CODA	SON-SEQ
a. [kon.st□u.kθjon]		*	**!	**	**
b. [kons.t□uk.θjon]	*!		*	***	
c. [kon.st□uk.θjon]		*	*	***	*

3. GRAMÁTICA PERIFÉRICA 3: sólo para la informante KA y para el caso *instructor*

* COMPLEX ONSET 3 >> * COMPLEX CODA >> * CODA >> * COMPLEX ONSET, SON-SEQ

/inst□ucto□/	*COMPLEX ONSET 3	*COMPLEX CODA	*CODA	*COMPLEX ONSET	SON-SEQ
a. [ins.t□uk.to□]		*	***!	*	
b. [in.st□u.kto□]	*!		**	**	**
c. [ins.t□u.kto□]		*	**	**	*

7. CONCLUSIONES

El principal objetivo de este estudio ha sido observar y analizar la perceptibilidad de la estructura silábica española por parte de aprendices griegos. En concreto, hemos analizado sus intuiciones silábicas en un caso concreto: la coda en posición medial de palabra. Nuestro análisis se basó en el marco teórico de la Teoría de la Optimidad y, sobre todo, en el modelo de la "Múltiples Gramáticas Paralelas" (Kiparsky 1993; Tzakosta 2004).

Se ha podido observar claramente que en el caso de la coda en posición medial de palabra, los aprendices griegos, en los dos grupos en cuestión, muestran claros indicios de interferencia debido a su lengua materna. Dado que en griego son más que aceptables los grupos consonánticos que presentan "plateaus" o "reversal" de sonoridad en posición de ataque, han transferido esta tendencia en su silabificación en español. De nuevo, sólo la informante AA del grupo superior (C2) ha adquirido la gramática de la lengua meta que se aprende y, por tanto, pertenece a la tercera fase de desarrollo de su aprendizaje (primer estadio).

8. BIBLIOGRAFÍA

- Boersma, P., Dekkers, J. y van de Weijer, J. (2000). "Optimality Theory: Phonology, Syntax, and Acquisition". En Dekkers, J., van der Leeuw, F. y van de Weijer, J. (eds.) (2000), *Optimality theory: Phonology, Syntax and Acquisition*, pp. 1-44. Oxford: Oxford University Press.
- Carlisle, R.S. (2001). "Syllable structure universals and second language acquisition". *International Journal of English Studies*, vol. 1.1, 1-19.
- Clements, G.N. (1990). "The role of the sonority cycle in core syllabification". En Kingston, J. y Beckman, M. (eds), *Papers in Laboratory Phonology I: Between the grammar and the physics of speech*, pp. 283-333. Cambridge: Cambridge University Press.
- Colina, S. (2007). "Optimality-theoretic advances in our understanding of Spanish syllable structure". En Martínez-Gil, F. y Colina, S. (eds.), *Optimality-theoretic studies in Spanish phonology*, pp. 172-204. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

- (1999). "La teoría de la optimidad y la teoría de la correspondencia: los diptongos del español". En Samper Padilla, J.A. y Troya Deníz, M. (eds.), *Actas del XI Congreso Internacional de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina*, vol. 1, pp. 173-182.
- Cutillas Espinosa, J. A. (2003). *Teoría Lingüística de la Optimidad: fonología, morfología y aprendizaje*. Murcia: Universidad de Murcia.
- (2002) "Sonority and Constraint Interaction: the acquisition of complex onsets by Spanish learners of English". *Anglogermanica online*, 1-20.
- D'Introno, F., del Teso, E. y Weston, R. (1995). *Fonética y fonología actual del español*. Madrid: Cátedra.
- Donegan, P. y Stampe, D. (1979). "The study of natural phonology". En Dinnsen, D.A. (ed.), *Current Approaches to phonological theory*, pp. 126-173. Bloomington: Indiana University Press.
- Eckman, F.R. (1977). "Markedness and the contrastive analysis hypothesis". *Language Learning*, 27, 315-330.
- Féry, C. y van de Vijver, R. (eds.) (2003). *The Syllable in Optimality Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Goldsmith, J. (1976). *Autosegmental Phonology*. Bloomington: Indiana University Linguistics Club.
- Greenberg, J. H. (1978). *Universals of Human Languages, Vol.2: Phonology*. California: Stanford University Press.
- Hancin-Bhatt, B. y Bhatt, R. (1997). "Optimal L2 Syllables. Interactions of transfer and developmental factors". *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 331-378.
- Harris, J.W. (1983). *Syllable Structure and Stress in Spanish: a nonlinear analysis*. Massachusetts: MIT Press.
- Hooper, J.B. (1976). *An introduction to natural generative phonology*. New York: Academic Press.
- Hualde, J.I. (1991). "On Spanish syllabification". En Campos, H. y Martínez-Gil, F. (eds.), *Current Studies in Spanish Linguistics*, pp. 475-493. Washington: Georgetown University Press.
- (2005). *The sounds of Spanish*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hualde, J.I. y Carrasco, P. (2009). "/tʎ/ en español mexicano. ¿Un segmento o dos?". *Estudios de Fonética Experimental*, 18, 175-191.
- Kager, R. (1999). *Optimality Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kiparsky, P. (1993). "Blocking in Nonderived Environments". En Hargus, S. y Kaisse, E. (eds.), *Studies in Lexical Phonology*, pp. 277-313. San Diego: Academic Press.
- Kouti, M. (2005), "El español en Grecia: Principales dificultades de los estudiantes griegos en el aprendizaje de E/LE". En *XV Congreso Internacional de la AEPE "400 años de Don Quijote: Pasado y perspectivas de futuro"*, pp. 293-304. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Lado, R. (1957). *Linguistics across cultures*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Leather, J. (1999). "Second-language Speech Research: An Introduction". En Leather, J. (ed.), *Phonological Issues in Language Learning*, pp. 1-56. Oxford: Blackwell Publishers Ltd.
- Lieberman, M.Y. (1979). *The intonational system of English*. New York: Garland Press.
- Major, R. (1987). "A model for interlanguage phonology". En Ioup, G. y Weinberger, S. (eds.), *Interlanguage phonology: The acquisition of a second language sound system*, pp. 101-124. New York: Newbury House.
- Major, R. y Kim, E. (1999). "The similarity differential rate hypothesis". En Leather, J. (ed.), *Phonological issues in language learning*, pp. 151-183. Oxford: Blackwell.

- Morelli, F. (2003). "The relative harmony of /s + stop/ onsets: obstruent clusters and the Sonority Sequencing Principle". En Féry, C. y van de Vijver, R. (eds.), *The Syllable in Optimality Theory*, pp. 356-371. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nespor, M. (1999). *Phonology*. Atenas: Ediciones Patakis.
- Núñez Cedeño, R. A. (2000). "Teoría de la organización silábica". En Gil Fernández, J. (ed.), *Panorama de la fonología española actual*, pp. 455-474. Madrid: Arco/Libros.
- Núñez Cedeño, R. A. y Morales-Front, A. (1999). *Fonología generativa contemporánea de la lengua española*. Washington: Georgetown University Press.
- Prince, A. y Smolensky, P. (1993). *Optimality Theory: Constraint interaction in generative grammar*. Rutgers Optimality Archive (<http://roa.rutgers.edu>, no. 537).
- Roca, I. (1991). "Strees and Syllables in Spanish". En Campos, H. y Martínez-Gil, F. (eds.), *Current Studies in Spanish Linguistics*, pp. 599-635. Washington: Georgetown University Press.
- Saporta, S. y Contreras, H. (1962). *A Phonological grammar of Spanish*. Seattle: University of Washington Press.
- Selinker, L. (1972). "Interlanguage". *International Review of Applied Linguistics*, 10, 209-230.
- Selkirk, E. (1984). "On the major class features and syllable theory". En Aronoff, M. y Oehrle, R. T. (eds.), *Language sound structure*, pp. 107-136, Massachusetts: MIT Press.
- Simonet, M. (2005). "Prosody and syllabifications intuitions of [CiV] sequences in Spanish and Catalan". En Frota, S., Freitas, M.J. y Vigário, M. (eds.), *Prosodies*, pp. 247-267. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Stampe, D. (1979). *A dissertation on natural phonology*. New York: Garland Press.
- Tesar, B. (1998). "Error-driven learning in Optimality Theory via the efficient computation of optimal forms". En Barbosa, P., Fox, D., Hagstrom, P., McGinnis, M. y Pesetsky, D. (eds.), *Is the best good enough? Optimality and competition in syntax*, pp. 421-435. Cambridge: MIT Press.
- Tesar, B. y Smolensky, P. (2000). *Learnability in Optimality Theory*. Cambridge: MIT Press.
- (1993) *Learnability in Optimality Theory: An algorithm and some basic complexity results*. Rutgers Optimality Archive (<http://roa.rutgers.edu>, no. 2).
- Torrás, M.R. (1994). "La interlengua en los primeros estadios de aprendizaje de una lengua extranjera (inglés)". *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 24, 49-62.
- Tzakosta, M. (2006). "Developmental Paths in L1 and L2 Phonological Acquisition: Consonant Clusters in the Speech of Native Speakers and Turkish and Dutch Learners of Greek". En Belletti, A., E. Bennatti, C. Chesi, E. Di Domenico & I. Ferrari (eds.), *Language Acquisition and Development: Proceedings of GALA 2005. Generative Approaches to Language Acquisition*, pp. 630-642. Cambridge: Cambridge Scholars Press.
- (2004). *Multiple Parallel Grammars in the Acquisition of Stress in Greek L1*. Tesis Doctoral. HIL/ Leiden University. LOT Dissertation Series 93.
- Vennemann, T. (1988). *Preference Laws for Syllable Structure and the Explanation of Sound Change*. Berlin: Mouton de Gruyter.

¡Han asesinado al alcalde!: un juego para la clase de E/LE

GUILLERMO MARTIN RUIZ
Universidad Nacional Iván Frankó de Lviv
g.martinruiz@gmail.com

Guillermo Martin Ruiz es licenciado en Filología Hispánica por la Universidad Autónoma de Madrid, y en Traducción e Interpretación por la Universidad Complutense de Madrid. Máster en Enseñanza de Español para Extranjeros en la Universidad de Alcalá de Henares. Actualmente trabaja como Lector MAEC-AECID en la Universidad Nacional Iván Frankó de Lviv (Ucrania). Sus principales líneas de investigación son el Análisis de Errores e Interlengua, la Gramática y la Pragmática, todo ello aplicado a la enseñanza de E/LE

Resumen: El presente material didáctico consiste en una adaptación del popular juego *Cluedo* para la clase de E/LE. Se trata de un juego de detectives que consiste en resolver un crimen, y lo hemos ambientado en la ciudad de Madrid. Está proyectado para aprendices de nivel alto (C1 o C2 según el MCRE) adolescentes o adultos. El juego permite la integración de destrezas (si bien predominan la expresión oral y la comprensión escrita) y puede adaptarse para trabajar unos objetivos determinados cualesquiera

Palabras clave: Juego para E/LE, componente lúdico, *Cluedo*, material didáctico

1. PRESENTACIÓN DEL JUEGO

El presente material didáctico es una adaptación del juego popular *Cluedo*. Se trata de un conocido juego de detectives, que consiste en resolver un crimen. Para ello, lo hemos ambientado en la ciudad de Madrid, y se llama ¡HAN ASESINADO AL ALCALDE!

En esta presentación introduciremos algunas ideas sobre el uso del juego en el aula de español. A continuación describiremos el juego del *Cluedo*, y por último hablaremos de la versión que hemos creado para este trabajo, incluyendo un pequeño informe sobre nuestra experiencia al llevarlo al aula.

Pocas dudas quedan ya hoy en día sobre el valor que el juego puede aportar para todo tipo de aprendizaje, y para el aprendizaje de lenguas en particular. Del mismo modo que los cachorros de los animales desarrollan mediante el juego las

habilidades que un día necesitarán para sobrevivir, las sociedades humanas han potenciado el aprendizaje mediante actividades lúdicas a lo largo de la historia. Si bien la existencia de juegos está bien atestiguada en las sociedades antiguas, y el estudio de su relación con la educación se remonta a la Grecia clásica, es a lo largo del siglo XX cuando se esboza su íntima relación con el aprendizaje, con trabajos como el de los psicólogos Groos y Skinner¹, que llevan a la concepción del juego, no ya como un instrumento didáctico, sino como un modelo de los procesos cognitivos relacionados con el aprendizaje.

En lo que se refiere al aprendizaje de lenguas, a partir de los años setenta, con el auge del enfoque comunicativo la aparición de juegos para el aula se ve aumentada y potenciada, ya que el componente lúdico representa a la perfección varios de los postulados de este enfoque. Aprender jugando permite practicar el uso real de la lengua, más allá del conocimiento puramente lingüístico. Al igual que los animales jóvenes aprenden jugando las destrezas necesarias en su vida adulta, los alumnos de lenguas extranjeras pueden desarrollar mediante juegos las destrezas comunicativas. Además, los juegos permiten la introducción en el aula de situaciones reales, por su relación con el teatro: mediante determinados juegos, los estudiantes pueden desempeñar el papel de comunicadores en situaciones comunicativas reales. Por otro lado, el enfoque comunicativo pone énfasis en la necesidad de que el aprendizaje sea ameno y divertido para aumentar su eficiencia, y no cabe duda de que los juegos son una buena manera de lograr este objetivo. En relación con esto, los juegos permiten al profesor el desarrollo de una dinámica de aula adecuada, pues permiten a los estudiantes interactuar entre ellos de manera semilibre, y da pie al nacimiento de relaciones sociales reales en el aula. Los juegos permiten al profesor actuar como un mediador y un facilitador del proceso de aprendizaje, dejando que los aprendices asuman una mayor responsabilidad en el proceso de aprendizaje.

Tanto el Marco Común europeo de referencia para las lenguas como el Plan Curricular del Instituto Cervantes dan cuenta de la utilidad de los juegos en el aula, ya sea para fomentar el aprendizaje dirigido a la acción o por la capacidad de crear en el aula un ambiente ameno y motivador.

Es necesario tener en cuenta, como se ha señalado en repetidas ocasiones, que las actividades lúdicas no deben ser un mero recurso para superar “momentos

¹ Groos, K. (1898), *The Play of Animals*. New York, Appleton. De Skinner, podemos citar, por ejemplo, Skinner, B.F. (1985), *Aprendizaje y comportamiento*, Barcelona, Martínez Roca.

muertos" en el aula, sino que deben tener un objetivo claro y posibilitar el desarrollo de las destrezas comunicativas.

En este trabajo proponemos una adaptación del juego *Cluedo*, aparecido en el Reino Unido en los años cuarenta. Este juego de tablero, ambientado originalmente en una mansión de la campiña inglesa, consiste en averiguar el autor, arma y escenario de un crimen, al estilo de las novelas policíacas clásicas.

Avanzando por el tablero mediante tiradas de dado, los jugadores tratan de discernir quién cometió el crimen, con qué arma y en qué habitación jugando por turnos, de modo que pueden, por un lado, expresar sospechas que los demás jugadores desmienten si son incorrectas y, por otro, formular acusaciones, que llevan al fin del juego si son correctas o a la eliminación del jugador que las formula si son infundadas. Las reglas para nuestra versión vienen explicadas en las instrucciones del juego.

Este juego está destinado a alumnos de nivel avanzado (C1 o C2 según el MCER), adolescentes o adultos. El tipo de agrupamiento será de todo el grupo, aunque el número máximo de jugadores es seis. Para clases más numerosas, el profesor podrá coordinar varias partidas a la vez.

Los materiales necesarios, que hemos confeccionado, serán los siguientes:

- Tablero (ciudad de Madrid)
- Seis fichas de jugador
- Seis cartas de sospechoso
- Seis cartas de arma homicida
- Nueve cartas de lugar del crimen
- Una hoja de detective por cada jugador
- Un número indeterminado de cartas de prueba (suministramos 78)
- Un sobre
- Un bolígrafo por cada jugador

Se trata de un juego de averiguación, y se juega de la siguiente manera:

Los jugadores (detectives) se moverán por la ciudad de Madrid intentando averiguar los detalles del asesinato del alcalde, que se esconden en un sobre en poder del profesor.

En cada turno cada jugador deberá resolver una tarea que le llevará a uno u otro lugar de Madrid, y podrá expresar sospechas y acusaciones que serán desmentidas o confirmadas por los demás jugadores.

Así se irán acercando a la solución del enigma. Pero hay que tener cuidado con las acusaciones infundadas, ya que conllevan la eliminación del jugador que las ha formulado.

Las reglas son similares a las del *Cluedo*, pero hemos introducido una diferencia. Para avanzar por el tablero, los jugadores usarán las cartas de prueba en lugar de un dado, lo que ayuda a la integración de destrezas, como explicaremos a continuación. Las cartas de prueba permiten que el profesor realice los objetivos que crea necesarios. Las que hemos confeccionado, a modo de ejemplo, sirven para desarrollar la expresión oral y repasar el vocabulario visto en clase. El profesor podrá confeccionar unas nuevas para desarrollar los objetivos que desee, ya sean gramaticales o de cualquier otro tipo.

Aparte de esto, las destrezas que predominan son la comprensión escrita y la expresión oral.

Pasamos a detallar los objetivos:

Objetivos lingüísticos:

- Gramaticales: uso de las preposiciones en frases del tipo: "Sospecho que la ancianita mató al alcalde con las agujas de punto en la Chocolatería San Ginés".
- Léxicos: vocabulario del crimen y las historias de detectives.

Objetivos funcionales: Expresar sospechas y acusaciones.

Objetivos socioculturales: La ciudad de Madrid, algunos de sus lugares emblemáticos, algunos estereotipos sociales propios de la capital, y, en general, un conocimiento de la ciudad diferente al que proporcionan los textos típicos que encontramos en los manuales, que seguro que interesará y divertirá a los estudiantes.

Por medio de las cartas de prueba, el profesor podrá desarrollar los objetivos que crea necesarios. Solo con cambiar esas cartas, este juego podrá utilizarse en muchas ocasiones. Con las cartas de prueba que hemos confeccionado, los

objetivos funcionales se enriquecerían con una gran cantidad de aspectos relacionados con la expresión oral.

En todo momento hemos buscado introducir elementos humorísticos (por ejemplo, en los nombres de los personajes) para aumentar la motivación, ya que se trata de un juego algo complicado al principio. Sin embargo, el *Cluedo* es un juego ya antiguo que ha entretenido a muchas generaciones a lo ancho del mundo, y estamos convencidos de que puede funcionar muy bien en el aula.

En cuanto a la duración, proponemos dos sesiones de clase (unas dos horas en total). En la primera se examinará el material y se realizará la lectura conjunta de los contenidos. A continuación, se realizará una partida de prueba guiada por el profesor. En la segunda sesión, los aprendices podrán jugar de manera semi-autónoma, siempre con la supervisión de profesor, que debe actuar como juez en las pruebas que sirven para avanzar por el tablero.

En resumen, pensamos que este juego puede suministrar un conocimiento desenfadado e irreverente de la ciudad de Madrid y la sociedad española, al tiempo que desarrollamos las destrezas y objetivos que creamos necesarios. Y sobre todo, creemos que puede resultar muy divertido. Por supuesto, los estereotipos sociales que retratamos no son más que una broma, y como tal deben tomarse.

El juego ha sido llevado al aula con dos grupos de estudiantes de los últimos cursos de la licenciatura en Filología Hispánica de la Universidad Nacional Iván Frankó de Lviv (Ucrania), con un nivel estimado que fluctúa entre el B2 y el C2 según el Marco. El primer grupo constó de cinco estudiantes y el segundo de seis, y ambos jugaron dos partidas. La duración promedio de la partida fue de una hora y diez minutos, aproximadamente, teniendo en cuenta que con un mayor número de jugadores la partida tiende a prolongarse en cierta medida.

Al terminar, los estudiantes recibieron un formulario de evaluación de la actividad con escalas de "diversión" y "utilidad" de 1 a 5. De los 11 estudiantes, 10 calificaron la actividad como "muy divertida" (5 puntos) y el restante como "bastante divertida" (4 puntos). 9 estudiantes calificaron la actividad como "muy útil" (5 puntos) y 2 como "bastante útil". Varios de los estudiantes expresaron su deseo de utilizarla a su vez en sus futuras carreras como docentes. En cuanto a los contenidos y objetivos, la totalidad de los estudiantes dijo haber aumentado sus conocimientos socioculturales sobre la ciudad de Madrid, y 10 de los 11 estuvieron

de acuerdo en que el juego contribuyó a aumentar sus destrezas de comprensión lectora y producción e interacción orales "en gran medida".

2. MATERIALES PARA EL JUEGO

¡HAN ASESINADO AL ALCALDE!



La ciudad de Madrid está conmocionada: esta mañana el alcalde, don Ramón Adieme Quiere, ha aparecido asesinado. La policía está hecha un lío, ya que hay varios sospechosos y varios posibles escenarios del crimen; ¡ni siquiera son capaces de ponerse de acuerdo en cuanto al arma homicida!

Tú y tus compañeros vais a ayudar a la policía encontrando al asesino, el arma homicida y el lugar del crimen. Primero lee la información que se te ofrece y luego te explicaremos las reglas del juego.

Tras muchas investigaciones, la lista de sospechosos se ha reducido a seis. Lee sus fichas, según las ha confeccionado la policía municipal. A continuación tienes las posibles armas del crimen y los posibles escenarios:

FICHA POLICIAL, DEPARTAMENTO DE POLICÍA DE MADRID: SOSPECHOSO

Nombre: *Curro Pacara Demarca*

Edad: *25 años*

Dirección: *Calle de Beverly Hills, 18*

Notas de la investigación:



Curro Pacara Demarca es un joven que trabaja en la empresa de su papá, nunca más de dos horas al día. Le gusta ir al Casino y al Club de Golf en su coche deportivo. La policía sospecha de él porque no estaba en su lugar de trabajo ni jugando al golf a la hora del crimen, y porque tenía motivos para odiar al alcalde, ya que este iba a subir mucho los impuestos a las personas que tuviesen más de tres coches en el garaje.

FICHA POLICIAL, DEPARTAMENTO DE POLICÍA DE MADRID: SOSPECHOSO

Nombre: *María Toca Laflauta*

Edad: *21 años*

Dirección: *Avenida Juegos Malabares, 14*

Notas de la investigación:



María Toca Laflauta vive en un piso en el centro de la ciudad que comparte con quince amigos, y toca música en la calle. Tiene tres perros no muy limpios pero muy simpáticos que la siguen a todas partes y lo que más le gusta es beber bebidas en tetrabrick y pedir monedas a los transeúntes. La policía sospecha de ella porque tiene mal carácter, y porque tenía motivos para odiar al alcalde, ya que este tenía pensado sacar una ley contra las pulgas de los perros.

FICHA POLICIAL, DEPARTAMENTO DE POLICÍA DE MADRID: SOSPECHOSO

Nombre : *Augusto Doeldía Demarcha*

Edad : *29 años*

Dirección: *Paseo de la Fiesta, 24*

Notas de la investigación:



Augusto Doeldía Demarcha trabaja como relaciones públicas en una discoteca de las afueras de Madrid. Lo que más le gusta es la ropa de colores chillones, la música a todo volumen, su perro pitbull y, por supuesto, las discotecas. La policía sospecha de él porque siempre lleva gafas de sol aunque sea de noche, y porque tenía motivos para odiar al alcalde, ya que este iba a sacar una ley para que las discotecas cerrasen a las 10 de la mañana los días de diario.

FICHA POLICIAL, DEPARTAMENTO DE POLICÍA DE MADRID: SOSPECHOSO

Nombre : *Maruja Sentera Detodo*

Edad : *70 años*

Dirección: *Calle del Teléfono, 65*

Notas de la investigación:



Maruja Sentera de Todo está jubilada y vive sola en un apartamento con cinco gatos. Lo que más le gusta hacer es pasear por los parques y por los centros comerciales, vigilar a sus vecinos, hablar de todo lo que pasa en el barrio y hacer punto en su mecedora. La policía sospecha de ella porque está un poquito loca, aunque es muy simpática, y porque tenía motivos para odiar al alcalde, ya que este había prometido reducir la cantidad de programas del corazón en la televisión.

FICHA POLICIAL, DEPARTAMENTO DE POLICÍA DE MADRID: SOSPECHOSO

Nombre: *Josema Tador Plaza*

Edad : *45 años*

Dirección: *Plaza de los Toros, 16*

Notas de la investigación:



Josema Tador Plaza es torero, aunque no muy bueno, y en sus horas libres trabaja de camarero en una cafetería. Lo que más le gusta en el mundo es escuchar música folclórica, ir a fiestas y verbenas populares y beber vino en su botijo. La policía sospecha de él porque es peludo y tiene cara de bruto, y además tenía motivos para odiar al alcalde, ya que este había dicho varias veces que estaba en contra de las corridas de toros y que quería prohibirlas.

FICHA POLICIAL, DEPARTAMENTO DE POLICÍA DE MADRID: SOSPECHOSO

Nombre: *Armando Barullo Constante*

Edad: *50 años*

Dirección: *Calle del Cemento, 58*

Notas de la investigación:



Armando Barullo Constante trabaja como albañil especialista en demoliciones. Le gusta mucho el ruido y le molesta el silencio, todos los domingos va al fútbol en su motocicleta y siempre escucha la radio a todo volumen y habla muy alto. La policía sospecha de él porque no recuerda dónde estaba a la hora del crimen, porque tiene mucha fuerza física, y porque tenía motivos para odiar al alcalde, ya que este pensaba proponer una ley en el Ayuntamiento para limitar el ruido en la ciudad.

FICHA POLICIAL, DEPARTAMENTO DE POLICÍA DE MADRID: ARMA DEL CRIMEN

Arma: *Palo de golf*

Descripción: *Un arma de "clase alta"...*



FICHA POLICIAL, DEPARTAMENTO DE POLICÍA DE MADRID: ARMA DEL CRIMEN

Arma: *Bastón de malabares*

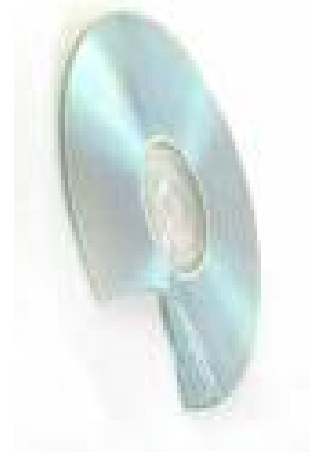
Descripción: *Parece inocente pero quizá no lo es tanto...*



FICHA POLICIAL, DEPARTAMENTO DE POLICÍA DE MADRID: ARMA DEL CRIMEN

Arma: *Disco compacto roto*

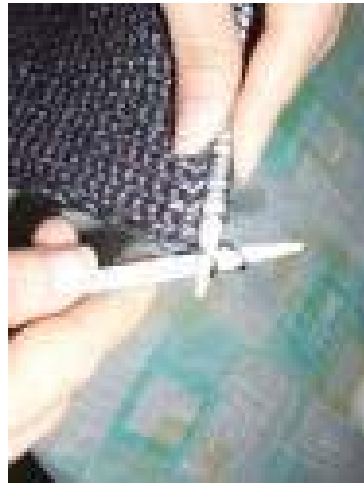
Descripción: *La música puede ser mala para la salud...*



FICHA POLICIAL, DEPARTAMENTO DE POLICÍA DE MADRID: ARMA DEL CRIMEN

Arma: *Agujas de punto*

Descripción: *En malas manos pueden ser peligrosas...*



FICHA POLICIAL, DEPARTAMENTO DE POLICÍA DE MADRID: ARMA DEL CRIMEN

Arma: *Banderillas*

Descripción: *Un arma muy española...*



FICHA POLICIAL, DEPARTAMENTO DE POLICÍA DE MADRID: ARMA DEL CRIMEN

Arma: *Ladrillo*

Descripción: *Un arma simple para un crimen complicado...*



FICHA POLICIAL, DEPARTAMENTO DE POLICÍA DE MADRID: ESCENA DEL CRIMEN

El Corte Inglés: los grandes almacenes más famosos de Madrid, donde se puede comprar cualquier cosa.



FICHA POLICIAL, DEPARTAMENTO DE POLICÍA DE MADRID: ESCENA DEL CRIMEN

La Plaza del Dos de Mayo: en pleno barrio de Malasaña, una de las plazas más populares de Madrid.



FICHA POLICIAL, DEPARTAMENTO DE POLICÍA DE MADRID: ESCENA DEL CRIMEN

La discoteca Kapital: la discoteca más grande y famosa de la ciudad, situada en la calle Atocha.



FICHA POLICIAL, DEPARTAMENTO DE POLICÍA DE MADRID: ESCENA DEL CRIMEN

El Retiro: el parque más famoso del centro de Madrid, lugar preferido de paseo de los madrileños.



FICHA POLICIAL, DEPARTAMENTO DE POLICÍA DE MADRID: ESCENA DEL CRIMEN

Plaza de las Ventas: la plaza de toros de la capital, una de las más famosas de España y del mundo.



FICHA POLICIAL, DEPARTAMENTO DE POLICÍA DE MADRID: ESCENA DEL CRIMEN

Chocolatería San Ginés: el lugar más famoso para tomar el desayuno típico madrileño, chocolate con churros.



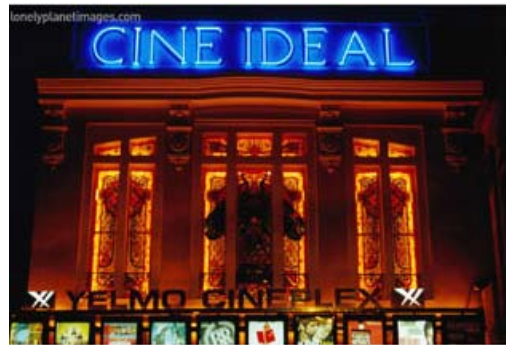
FICHA POLICIAL, DEPARTAMENTO DE POLICÍA DE MADRID: ESCENA DEL CRIMEN

El Rastro: el mercadillo más famoso de Madrid, que se celebra los domingos en el barrio de la Latina.



FICHA POLICIAL, DEPARTAMENTO DE POLICÍA DE MADRID: ESCENA DEL CRIMEN

Cine Ideal: uno de los cines preferidos de los madrileños, situado en la plaza de Jacinto Benavente.



FICHA POLICIAL, DEPARTAMENTO DE POLICÍA DE MADRID: ESCENA DEL CRIMEN

La Vía Láctea: situado en la calle Velarde, es uno de los locales de diversión más antiguos y populares de Madrid.



REGLAS DEL JUEGO

El juego se desarrolla en la ciudad de Madrid. El objetivo es descubrir quién ha asesinado al alcalde, con qué arma y en qué lugar. En un sobre vuestro profesor va a introducir una carta de sospechoso, una de arma homicida y otra de escena del crimen, elegidas al azar. Las demás se repartirán entre los jugadores, con cuidado de que los demás no vean tus cartas.

En cada turno (los turnos irán en el sentido de las agujas del reloj), cada jugador debe escoger una carta de prueba, que le asignará una tarea y le enviará a una u otra casilla. Debemos adivinar cuáles son las cartas que se esconden en el sobre, y que corresponden al crimen que se ha cometido. Por cada turno, cada jugador puede expresar una sospecha, por ejemplo: "Sospecho que el alcalde ha sido asesinado por el Curro Pacara Demarca, con el disco compacto roto, en el Retiro".

Los demás jugadores mirarán sus cartas y si alguno de ellos posee la carta correspondiente a la sospecha (Curro Pacara Demarca, el disco compacto roto o el Retiro), esto quiere decir que la sospecha es equivocada. El primer jugador a la derecha del que ha expresado la sospecha que tenga una de esas cartas se la enseñará, cuidando de que no la vean los demás jugadores. ¡Tened cuidado, porque los detectives más experimentados podrán formular sospechas falsas, utilizando cartas que se hallan en su poder, para despistaros!

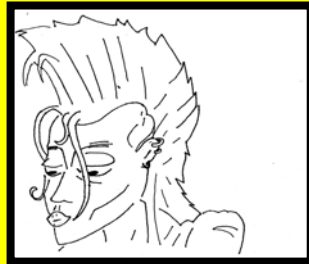
Así iréis acercándoos a la solución del enigma. Cada uno de vosotros tiene una hoja de detective, para apuntar vuestras averiguaciones. Cuando creamos saber la solución, tenemos que realizar una acusación, por ejemplo "Acuso a Curro Pacara Demarca de haber asesinado al alcalde con el disco compacto roto en el Retiro". Para realizar la acusación, debemos estar en la casilla correspondiente al lugar en el que creemos que tuvo lugar el asesinato, y además es posible expresar una sospecha y hacer una acusación en el mismo turno. ¡Mucho cuidado, pues el jugador que realice una acusación falsa queda eliminado del juego! Pero si la acusación es verdadera, ese jugador habrá ganado...

Parece un poco complicado, pero no te preocupes, vas a comprenderlo enseguida con la ayuda de tu profesor.

CARTAS DE SOSPECHOSOS



Curro Pacara Demarca



María Toca Laflauta



**Augusto Todoeldía
Demarcha**



Maruja Sentera Detodo



Josema Tador Plaza



**Armando Barullo
Constante**

CARTAS DE ARMA HOMICIDA



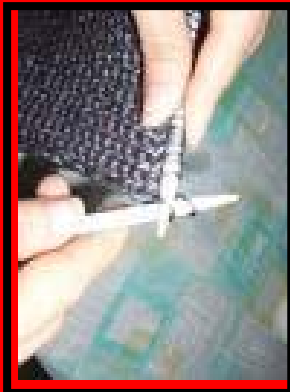
Palo de golf



Bastón de malabares



Disco compacto roto



Agujas de punto



Banderillas



Ladrillo

CARTAS DE ESCENA DEL CRIMEN



El Corte Inglés



Plaza del Dos de Mayo



Kapital



El Retiro



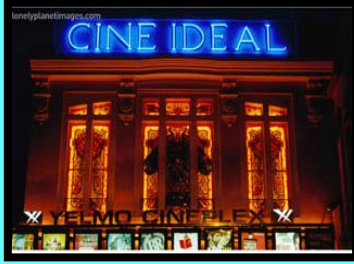
Plaza de las Ventas



Chocolatería San Ginés



El Rastro

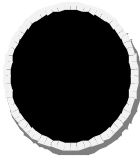


Cine Ideal



La Vía Láctea

FICHAS



HOJA DE DETECTIVE

SOSPECHOSOS												
Curro Pacara Demarca												
María Toca Laflauta												
Augusto Doeldía Demarcha												
Maruja Sentera Detodo												
Josema Tador Plaza												
Armando Barullo Constante												
ARMAS HOMICIDAS												
Palo de golf												
Bastón de malabares												
Disco roto												
Agujas de punto												
Banderillas												
Ladrillo												
LUGARES DEL CRIMEN												
Corte Inglés												
Plaza Dos de Mayo												
El Retiro												
Plaza de toros de las Ventas												
Chocolatería San Ginés												
El Rastro												
Cines Ideal												
La Vía Láctea												

CARTAS DE PRUEBAS

<p>¿ERES ELEGANTE?</p> <p>Cuéntanos cómo va vestido tu compañero de la derecha. Si lo haces bien, puedes irte de compras al Corte Inglés.</p>	<p>¿TIENES GRACIA?</p> <p>Cuéntanos un chiste o algo gracioso. Si lo haces bien, puedes avanzar cinco casillas.</p>	<p>DE PELÍCULA</p> <p>Resúmenos en tres frases una película que te haya gustado mucho. Si lo haces bien, vete a ver una sesión doble al Cine Ideal.</p>
<p>¡ATASCO EN LA M-30!</p> <p>Estás atascado durante este turno.</p>	<p>TOROS: ¿SÍ O NO?</p> <p>Danos dos argumentos a favor o en contra de las corridas de toros. Si lo haces bien, vete a la Plaza de las Ventas.</p>	<p>¡MÚSICA, MAESTRO!</p> <p>Nombra tres estilos de música que provengan de países hispanohablantes. Si lo haces bien, puedes ir a Kapital a bailar.</p>

<p style="text-align: center;">METROBÚS</p> <p>Te has encontrado un metrobús. Vete a la casilla que quieras.</p>	<p style="text-align: center;">¡ERES UN MONUMENTO!</p> <p>Dinos cuál es tu monumento favorito de España y por qué. Si lo haces bien, vete a pasear a la Plaza del Dos de Mayo.</p>	<p style="text-align: center;">PLÁCIDO DOMINGO</p> <p>Cuéntanos cuál es tu día favorito de la semana y por qué. Si lo haces bien, vete a pasar el domingo al Rastro.</p>
<p style="text-align: center;">VIDA VEGETAL</p> <p>Dinos tres especies de plantas en español. Si lo haces bien, puedes ir de safari botánico al Retiro.</p>	<p style="text-align: center;">COMIDITA</p> <p>Dinos tres especialidades gastronómicas españolas. Si lo haces bien, vete a tomar un chocolate con churros a San Ginés.</p>	<p style="text-align: center;">VIAJANDO</p> <p>Dinos un país que te gustaría visitar y uno que no y por qué. Si lo haces bien, avanza cuatro casillas.</p>
<p style="text-align: center;">VINITOS Y CERVECITAS</p> <p>Dinos qué piensas sobre el consumo de alcohol. Si lo haces bien, puedes ir a tomar una cerveza (o un refresco) a la Vía Láctea.</p>	<p style="text-align: center;">¡QUÉ ANIMAL!</p> <p>Dinos cuál es tu mascota favorita y por qué. Si lo haces bien, avanza tres casillas.</p>	<p style="text-align: center;">¡AY, QUÉ CALOR!</p> <p>Dinos tres cosas que te refrescan cuando hace calor. Si lo haces bien, avanza seis casillas.</p>

<p>¡QUÉ INDISCRETO!</p> <p>Haz una pregunta indiscreta a tu profesor. Si lo haces bien, avanza dos casillas.</p>	<p>CERO EN GEOGRAFÍA</p> <p>Nombra cinco ciudades de España. Si lo haces bien, avanza tres casillas.</p>	<p>ERES UN POETA</p> <p>Dinos dos palabras que rimen con "televisión". Si lo haces bien, avanza una casilla.</p>
<p>¡TAXI LIBRE!</p> <p>Has encontrado un taxi libre. Vete a la casilla que quieras.</p>	<p>DULCE NAVIDAD</p> <p>Cuéntanos dos cosas que hiciste la última Navidad. Si lo haces bien, avanza tres casillas.</p>	<p>¡QUÉ VERGÜENZA!</p> <p>Cuéntanos algo que te de vergüenza. Si lo haces bien, avanza seis casillas.</p>
<p>DE FIESTA</p> <p>Dinos tres fiestas típicas de España. Si lo haces bien, avanza cuatro casillas.</p>	<p>MUCHA CLASE</p> <p>Describe la clase en la que te encuentras. Si lo haces bien, avanza dos casillas.</p>	<p>NO TE ENFADES</p> <p>Dinos dos cosas que haces cuando estás enfadado. Si lo haces bien, avanza tres casillas.</p>

<p>¿ERES HOGAREÑO?</p> <p>Descríbenos en tres frases la casa de tus sueños. Si lo haces bien, avanza tres casillas.</p>	<p>¡NO SEAS VAGO!</p> <p>Descríbenos en tres frases el trabajo de tus sueños. Si lo haces bien, avanza cuatro casillas.</p>	<p>¡COSA BONITA!</p> <p>Dile un piropo a tu compañero/ a de la izquierda. Si lo haces bien, avanza cinco casillas.</p>
<p>¡VACACIONES!</p> <p>Dinos si prefieres la playa o la montaña para ir de vacaciones, y por qué. Si lo haces bien, avanza seis casillas.</p>	<p>DO YOU SPEAK SPANISH?</p> <p>Dinos en tres frases por qué estudias español. Si lo haces bien, avanza dos casillas.</p>	<p>LA TECNOLOGÍA</p> <p>Dinos si te gustan o no los ordenadores, y por qué. Si lo haces bien, avanza cinco casillas.</p>
<p>¿ERES DEPORTISTA?</p> <p>Dinos cuál es tu deporte favorito, y por qué. Si lo haces bien, avanza tres casillas.</p>	<p>¡EL PUESTO ES SUYO!</p> <p>Dinos dos cosas que no contarías en una entrevista de trabajo. Si lo haces bien, avanza seis casillas.</p>	<p>SEÑOR ALCALDE</p> <p>Dinos dos cosas que cambiarías si fueses el alcalde del lugar donde vives. Si lo haces bien, avanza dos casillas.</p>

<p style="text-align: center;">REFRANERO</p> <p>Dinos un refrán en español. Si lo haces bien, avanza una casilla.</p>	<p style="text-align: center;">DE ACÁ PARA ALLÁ</p> <p>Cuéntanos cuál es tu medio de transporte favorito, y por qué. Si lo haces bien, avanza cinco casillas.</p>	<p style="text-align: center;">¡HUELGA DE TRANSPORTES!</p> <p>Los trabajadores de transportes están en huelga. No puedes moverte durante este turno.</p>
<p style="text-align: center;">DE COLORINES</p> <p>Dinos tres cosas que son blancas y tres que son rojas. Si lo haces bien, avanza cuatro casillas.</p>	<p style="text-align: center;">HACIENDO LAS MALETAS</p> <p>Dinos tres cosas que siempre llevas cuando vas de viaje. Si lo haces bien, avanza tres casillas.</p>	<p style="text-align: center;">LAS CUATRO ESTACIONES</p> <p>Dinos cuál es tu estación favorita del año y por qué. Si lo haces bien, avanza una casilla.</p>
<p style="text-align: center;">¡OH, GENIO!</p> <p>Dinos qué tres deseos le pedirías al genio de la lámpara de Aladino. Si lo haces bien, ve a la casilla... ¡que deseas!</p>	<p style="text-align: center;">Y EL NÚMERO PREMIADO ES...</p> <p>Dinos lo primero que harías si ganases la lotería. Si lo haces bien, avanza seis casillas.</p>	<p style="text-align: center;">NO LO HE LEIDO...</p> <p>Dinos un libro que te gustaría leer y por qué. Si lo haces bien, avanza cuatro casillas.</p>

<p>¡JUVENTUD, DIVINO TESORO!</p> <p>Dinos dos cosas que te gustaba hacer hace diez años y que ya no haces. Si lo haces bien, avanza cinco casillas.</p>	<p>¡PUAJ!</p> <p>Dinos tres cosas que te den asco. Si lo haces bien, avanza dos casillas.</p>	<p>CERO EN HISTORIA</p> <p>Dinos tres acontecimientos históricos que hayan sucedido en el siglo XX. Si lo haces bien, avanza una casilla.</p>
<p>¡POR FAVOR!</p> <p>Pídele un favor muy grande a tu profesor. Si lo haces bien, avanza tres casillas.</p>	<p>¡QUÉ GRAN DÍA!</p> <p>Dinos tres cosas que harías en un día perfecto. Si lo haces bien, avanza una casilla.</p>	<p>MI NOMBRE ES...</p> <p>Levántate, saluda y preséntate a tu compañero de la izquierda de la manera más educada posible. Si lo haces bien, avanza cinco casillas.</p>
<p>MEJOR SOLO...</p> <p>Dinos una cosa que te gusta hacer solo y otra que te gusta hacer acompañado. Si lo haces bien, avanza una casilla.</p>	<p>JUGANDO</p> <p>Cuéntanos a qué te gustaba jugar cuando eras pequeño. Si lo haces bien, avanza cuatro casillas.</p>	<p>CONTANDO MENTIRAS</p> <p>Cuéntale una mentira a tu compañero de la derecha. Si lo haces bien, avanza seis casillas.</p>

<p>YA VIENEN LOS REYES</p> <p>Dinos tres cosas que les pedirías a los Reyes Magos o a Papá Noel este año. Si lo haces bien, avanza dos casillas.</p>	<p>DESAYUNO</p> <p>Dinos cuál es el alimento que más te gusta para desayunar y por qué. Si lo haces bien, avanza una casilla.</p>	<p>¡AY QUÉ SUSTO!</p> <p>Cuéntanos la última vez que te asustaste. Si lo haces bien, avanza seis casillas.</p>
<p>¡PARTIDAZO!</p> <p>Hoy juegan el Real Madrid y el Atlético de Madrid. Te quedas en casa para ver el partido y no avanzas durante este turno.</p>	<p>LA PALABRA INTRUSA</p> <p>Di cuál de las siguientes palabras no pertenece a la serie. Si aciertas, avanza tres casillas.</p> <p>DRAGÓN, UNICORNIO</p> <p>CABALLO, PEGASO</p> <p>BASILISCO, CENTAURO</p>	<p>ADJETIVOS</p> <p>Describe a tu profesor en tres frases usando al menos tres adjetivos. Si lo haces bien, avanza cuatro casillas.</p>
<p>¿ERES DULCE?</p> <p>Dinos dos cosas dulces y dos amargas. Si lo haces bien, avanza dos casillas.</p>	<p>INVENTOR</p> <p>Nombra un invento que te parezca importante para la humanidad y explica por qué. Si lo haces bien, avanza tres casillas.</p>	<p>¡OTRA VEZ LUNES... O MARTES!</p> <p>Dinos cuál es el día que menos te gusta de la semana y por qué. Si lo haces bien, avanza cinco casillas.</p>

<p style="text-align: center;">LA COCINA</p> <p>Dinos dos cosas que no suelen encontrarse en una cocina y dos que sí. Si lo haces bien, avanza seis casillas.</p>	<p style="text-align: center;">EL BAÑO</p> <p>Dinos dos cosas que no suelen encontrarse en un cuarto de baño y dos que sí. Si lo haces bien, avanza cinco casillas.</p>	<p style="text-align: center;">ESPAÑA Y...</p> <p>Dinos cinco países hispanohablantes. Si lo haces bien, avanza cuatro casillas.</p>
<p style="text-align: center;">ROMEO Y JULIETA</p> <p>Haz una declaración de amor a tu compañero o compañera de la izquierda. Si lo haces bien, avanza tres casillas.</p>	<p style="text-align: center;">VIRTUOSO</p> <p>Dinos dos virtudes que tienes. Si lo haces bien, avanza dos casillas.</p>	<p style="text-align: center;">¡FELIZ CUMPLEAÑOS!</p> <p>Dinos una cosa que te gustaría que te regalasen por tu cumpleaños y una que no. Si lo haces bien, avanza una casilla.</p>
<p style="text-align: center;">ROBINSON</p> <p>Dinos qué tres cosas te llevarías a una isla desierta, y por qué. Si lo haces bien, avanza seis casillas.</p>	<p style="text-align: center;">¿ERES URBANITA?</p> <p>Dinos si prefieres vivir en un pueblo o en una ciudad, y por qué. Si lo haces bien, avanza, cinco casillas.</p>	<p style="text-align: center;">FAMOSO ODIOSO</p> <p>Dinos una persona famosa a la que jamás invitarías a tu fiesta de cumpleaños, y por qué. Si lo haces bien, avanza cuatro casillas.</p>

<p>¡LLUEVE A CÁNTAROS!</p> <p>Dinos dos cosas que te gusta hacer cuando llueve y dos que no. Si lo haces bien, avanza tres casillas.</p>	<p>POLÍGLOTA</p> <p>Dinos qué otra lengua, además del español, te gustaría aprender, y por qué. Si lo haces bien, avanza dos casillas.</p>	<p>¡A LIMPIAR!</p> <p>Cuéntanos cuál de las tareas del hogar te molesta más, y por qué. Si lo haces bien, avanza una casilla.</p>
<p>PROVERBIO</p> <p>Dinos un proverbio o refrán de tu lengua traducido al español. Si lo haces bien, avanza seis casillas.</p>	<p>FRASEANDO</p> <p>Haz una frase con las siguientes palabras. Si lo haces bien, avanza cinco casillas.</p> <p>CABALLO</p> <p>AMISTAD</p> <p>CONDICIÓN</p>	<p>RÁPIDO, RÁPIDO</p> <p>Dinos dos cosas o animales que se mueven rápido y dos que se mueven lento. Si lo haces bien, avanza (rápidamente) cuatro casillas.</p>
<p>PERIODISTA</p> <p>Inventa una noticia que te gustaría que apareciera en el periódico de mañana. Si lo haces bien, avanza tres casillas.</p>	<p>¿NAPOLEÓN?</p> <p>Dinos un personaje histórico que te hubiese gustado conocer, y por qué. Si lo haces bien, avanza dos casillas.</p>	<p>¿DON QUIJOTE?</p> <p>Dinos un personaje de ficción que te gustaría conocer en persona, y por qué. Si lo haces bien, avanza una casilla.</p>



1. La Vía Láctea



2. Plaza del Dos de Mayo



3. Plaza de las Ventas



8. El Corte Inglés



9. Chocolatería San Ginés



4. El Retiro



7. Cines Ideal



6. El Rastro



5. Kapital

La enseñanza de los marcadores del discurso en los manuales de ELE: el enfoque de algunos problemas lingüístico-discursivos

ANTONIO MESSIAS NOGUEIRA DA SILVA
Universidade Federal do Pará (Brasil)
mnogueira@ufpa.br

Antonio Messias Nogueira da Silva es licenciado en Filología Española por la "Universidade da Amazônia" y en Filología Portuguesa por la "Universidade Federal do Pará" (UFPA). Obtuvo su Postgrado en Lengua Portuguesa por la UFPA y su Maestría en Lingüística por esta misma Universidad. Actualmente, es doctorando en Lengua Española por la Universidad de Salamanca, España, y profesor de Lengua Española de la "Facultade de Letras Estrangeiras Modernas" (FALEM) de la "Universidade Federal do Pará". Asimismo, ha impartido diversos cursos de Actualización en lengua española para profesores brasileños de español. En general, su investigación abarca los aspectos discursivos referentes a la enseñanza del español como LE, como, por ejemplo, el español coloquial, los marcadores del discurso y los elementos extralingüísticos de esta lengua.

Resumen: En este artículo analizamos la introducción de los *marcadores del discurso* en los manuales de ELE destinados al nivel B2, según el MCERL. En particular, describiremos y analizaremos algunos problemas lingüístico-discursivos relacionados con los marcadores del discurso en estos manuales. Tales problemas tienen que ver con el tratamiento dado por los manuales a los marcadores del discurso y su relación con el *registro de lengua*, con los *géneros y tipologías textuales*, así como con la *polifuncionalidad* de estas unidades, con los *rasgos suprasegmentales* que los caracterizan y con los *marcadores no verbales* que los acompañan o los sustituyen en el discurso. Los resultados de nuestra investigación apuntan no sólo a la carencia del tratamiento de algunos de estos aspectos en los manuales analizados sino también a su completa ausencia, puesto que muchos manuales de ELE todavía siguen sin prestarles la debida atención.

Palabras clave: marcadores del discurso, manuales del ELE, registro de lengua, géneros y tipologías textuales, polifuncionalidad, rasgos suprasegmentales, marcadores no verbales.

1. CONSIDERACIONES PRELIMINARES

El presente estudio plantea un análisis de los *marcadores del discurso* (MD) introducidos en los manuales de ELE destinados a un nivel B2 (avanzado), según el MCERL, con vistas a comprobar el tratamiento de estas unidades discursivas en relación con algunos aspectos que están estrechamente relacionados con su valor discursivo, como, por ejemplo, la relación de estas unidades con el *registro de lengua*, con los *géneros y tipologías textuales*, así como con la *polifuncionalidad* de estos elementos, con los *rasgos suprasegmentales* que los caracterizan, con los *marcadores no verbales* que los acompañan o los sustituyen en el discurso. Dicho tratamiento es, por tanto, un contenido que hoy en día deberían presentar los actuales manuales de ELE que el mercado ofrece.

Nuestro interés por este tema empezó cuando nos dimos cuenta de que muchos manuales de ELE de los niveles avanzado y superior todavía seguían sin prestar la debida atención a la importancia de la enseñanza de los MD en relación con dichos aspectos. En general, en estos manuales, como comprobaremos a continuación, esta relación o bien aparece de forma muy superficial, con significativas carencias respecto del tratamiento de estos aspectos, o bien está completamente ausente, lo que, por consiguiente, puede afectar no sólo a la enseñanza-aprendizaje de los MD sino, además, a la enseñanza del profesor y al aprendizaje del estudiante de ELE. Lo curioso es que estos manuales no sólo omiten o no tratan adecuadamente estas unidades discursivas, sino que también lo hace el profesor. Parece ser una especie de alergia, miedo o desconocimiento hacia estas unidades. Quizás sea éste el problema que explica el origen de la marginalidad que se les da a los MD en la enseñanza de ELE.

Para el *corpus* del presente trabajo, hemos elegido 14 de los manuales¹ de ELE del nivel B2² (avanzado) más recientes y que suelen ser usados para la enseñanza de español en diversos países. Estos manuales presentan tanto a profesores como a aprendientes muy diferentes clasificaciones respecto de los MD, ora basándose en cuestiones *didácticas* como, por ejemplo, actividades o ejercicios, ora en una *perspectiva teórica* siempre centrándose en un *enfoque comunicativo* o *comunicativo moderado*, o

¹ La completa información bibliográfica de estos manuales figura en el apartado Bibliografía.

² En este estudio, optamos por analizar los manuales de ELE correspondientes al nivel B2 (usuario independiente) porque, según los puntos de orientación propugnados por el MCERL, a partir de ese nivel, el usuario deberá desarrollar destrezas que le permitan comprender y producir textos orales con mayor fluidez, de manera que la comunicación entre los interlocutores se realice sin esfuerzos, con mayor espontaneidad y sin tensión, así como comprender y producir textos claros y detallados en una amplia serie de asuntos y saber explicar su punto de vista sobre un tema, exponiendo las ventajas y las desventajas de diversas opciones (MCERL: § 3.3).

aun en un *enfoque por tareas*. Con todo, en gran parte de los manuales que siguen el enfoque comunicativo, a pesar de que en este tipo de enfoque la lengua es trabajada en el nivel textual y es dicho enfoque, asimismo, uno de los principios básicos y fundamentales de la pragmática, nos hemos encontrado algunas carencias en el refuerzo de la *competencia discursiva*, que en el MCERL³ se incluyen – juntamente a la *competencia organizativa* y a la *competencia funcional* – en la *competencia pragmática*. Estas carencias pueden afectar al aprendizaje de los aprendientes ya que, muchas veces, pueden ser responsables del surgimiento de problemas de comprensión y producción en los discursos de los mismos; lo que, consecuentemente, se podría atribuir, en mayor o menor medida, a la mala comprensión y aplicación de los MD de la lengua que aprenden.

Antes de empezar nuestro análisis, quisiéramos destacar que el objetivo de nuestro estudio de ninguna manera será el de presentar aquí críticas negativas respecto de los manuales que hemos analizado y tampoco de sus autores, sino el de servir como punto de partida para la puesta en marcha de estudios y propuestas que puedan mejorar la introducción de los MD en los manuales de ELE, lo que, por consiguiente, mejorará la enseñanza y aprendizaje de estas unidades discursivas. De hecho, estamos al tanto de que muchos manuales de ELE (inclusive los que analizamos aquí) de los que hoy disponemos constituyen instrumentos de gran utilidad en nuestras clases, así como sabemos que estos manuales no son el único apoyo del que disponemos para hacer frente al proceso de enseñanza-aprendizaje del español. En definitiva, pensamos que el tema que se desarrollará en esta investigación será relevante no sólo para el estudio de los MD dentro de la enseñanza y aprendizaje del español como LE, sino también para concienciar a los autores y profesores de la importancia de esas unidades, puesto que, en efecto, tales elementos participan en la construcción del sentido tanto del discurso oral como del discurso escrito del español, con lo cual su introducción en los manuales y su enseñanza deben merecer mayor atención y esmero.

2. LOS MARCADORES DEL DISCURSO Y LA COMPETENCIA COMUNICATIVA

Cuando el aprendiente de una lengua extranjera (LE) consigue interactuar de manera eficiente en los diferentes contextos de esa lengua, podemos afirmar, sin lugar a dudas, que él tiene pleno dominio de las *competencias comunicativas* que ha desarrollado a lo largo del aprendizaje de la LE que estudia. Es decir, dicho estudiante alcanza un nivel superior de aprendizaje que le permite utilizar de forma competente medios lingüísticos, sociolingüísticos, pragmáticos e, incluso, extralingüísticos que constituyen dominios de la competencia comunicativa de un individuo. Pues bien, para el

³ Ha de tenerse presente que en el MCERL (§ 5.2.3.1) dicha competencia se entiende como el conocimiento que tiene el usuario de una lengua de los principios según los cuales se organiza, estructura y ordena el texto y comprende desde una serie de principios generales que garantizan el éxito de la comunicación (tales como las *máximas conversacionales* de Grice) hasta la capacidad de organizar textos en función de los temas y perspectivas (con la que se relacionan los conceptos de progresión textual, coherencia y cohesión).

afianzamiento de esta competencia comunicativa, los *marcadores del discurso* tienen un papel fundamental pues su comprensión y uso adecuado tanto en los discursos orales como escritos posibilitan que el aprendiente alcance un dominio eminente de las actividades de lengua específicas, ya que el aprendizaje y el empleo correcto de los MD por parte de los aprendientes les permite conseguir resultados eficaces en las actividades de comprensión (escrita u oral), en la mediación (traducir o interpretar) o en la interacción cara a cara.

De otro lado, los MD son elementos pragmáticos primordiales para ayudar en la adquisición de la competencia discursiva y pragmática del aprendiente, puesto que estas unidades poseen algunas características peculiares que les convierten en herramientas fundamentales para el desarrollo de estas competencias que, a su vez, constituyen partes fundamentales de la competencia comunicativa (pensemos, por ejemplo, en el frecuente uso de un conector como *pues, bueno o entonces*). Cabe recordar aquí tales características de los MD, resumiéndolas de la siguiente manera: (i) los MD son mecanismos de la lengua con los que se puede facilitar la concatenación no sólo entre las unidades textuales sino también entre lo dicho y el contexto. Ahora bien, ha de tenerse en cuenta que un aprendizaje adecuado de estas partículas discursivas no se ciñe a la simple adquisición de su significado, sino que pasa por el aprendizaje/adquisición de sus "efectos de sentido"; (ii) los MD colaboran en el significado de procesamiento y facilitan la elaboración de las inferencias textuales, por lo tanto, una vez que son conocidos y aprendidos por el aprendiente le ayudan a interpretar de forma correcta las instrucciones que le da su interlocutor a través de esas unidades. Asimismo, las inferencias que su oyente consigue sacar de su discurso serán lingüística y pragmáticamente correctas, con lo cual el aprendiente se alejará de situaciones comunicativas problemáticas que suelen ser causadas por malinterpretaciones al no compartir el mismo código lingüístico de un hablante nativo y, desde luego, interactuará con mayor convicción con cualquier hablante de la misma lengua que estudia, sea nativo o no; y (iii) los MD también se usan en el discurso con el cometido de dar, por lo general, instrucciones argumentativas e instrucciones respecto de la estructura de la información, con lo cual el perfecto dominio de estas unidades discursivas por el aprendiente le otorga a éste la aptitud para estructurar su discurso oral o escrito de modo que se acerque al discurso de los hablantes nativos de la lengua que estudia.

En general, en el aula de ELE, en los primeros niveles de aprendizaje de esta lengua, el profesor suele considerar las características gramaticales de los MD, y sólo a partir del nivel B2 del MCERL trabaja sus aspectos pragmáticos, que son los rasgos que propiamente los definen. De hecho, la mayoría de los estudiosos que realizan investigaciones de carácter didáctico sobre los MD defienden que el nivel más adecuado para introducir estas unidades es el B2, puesto que en las escalas ilustrativas para medir

la competencia de los aprendientes de LE, el MCERL se refiere explícitamente a dos de las principales funciones que cumplen esas partículas en el marco del discurso, a saber: la coherencia y la cohesión. De manera que a partir del nivel intermedio avanzado B2, el aprendiente habrá de “utilizar con eficacia una variedad de palabras de enlace que le permita señalar con claridad las relaciones que existen entre las ideas” (MCERL, § 5. 2. 3. 1.). De otra parte, es cierto que la enseñanza de los MD a aprendientes de español en el nivel B2 les ayudará a que se desenvuelvan mejor en los niveles C1 y C2 (usuario competente) con respecto a la producción y comprensión de los discursos que, en este nivel, se pretende alcanzar.

Ahora bien, ha de tenerse presente que no sería tarea compleja – es más, resultaría apropiado – introducir al aprendiente en la comprensión y manejo de los MD también en los niveles anteriores al B2 en relación, por ejemplo, con las funciones comunicativas. El propio MCERL junto con el Plan Curricular del Instituto Cervantes, en el descriptor “Coherencia” de los “niveles comunes de referencia: aspectos cualitativos del uso de la lengua hablada”, ya establecen la enseñanza de los conectores en los niveles A1 y A2. Así, según estos documentos, en el nivel A1, por ejemplo, el aprendiente debe ser “capaz de enlazar palabras o grupos de palabras con conectores muy básicos y lineales como ‘y’ y ‘entonces’” (§3.4) y en nivel A2 de “enlazar grupos de palabras con conectores sencillos tales como ‘y’, ‘pero’ y ‘porque’” (§3.4). En realidad, el profesor será el que – considerando las características del grupo con el que trabaja – podrá deliberar lo útil que puede ser la introducción en sus programas de clases de ciertos marcadores muy frecuentes y de significación más sencilla como *pero, vale, mira*, etc. en los niveles precedentes al B2, así como también lo conveniente que puede ser la introducción de marcadores de uso más complejo como *eso sí, con todo, en realidad, así pues, asimismo*, etc. en el nivel avanzado B2 o en los niveles posteriores a éste.

Por otra parte, sabemos a ciencia cierta que los marcadores del discurso constituyen un aspecto del discurso que puede plantear ciertas dificultades al profesor del ELE, particularmente cuando, en los niveles superiores, deben sistematizarse las diferencias pragmáticas y discursivas entre los diversos tipos de marcadores. Asimismo, no sería ninguna novedad aquí afirmar también que diversos aprendientes del ELE tanto de los niveles intermedios como de los superiores tienen dificultades para, por un lado, aprender a reconocer los MD del español y, por otro, dominar su uso en los discursos escritos o en los discursos orales preparados o espontáneos de los que participan. Si bien es cierto que los aprendientes tienen a su disposición diversos manuales⁴ y gramáticas

⁴ Se ha de destacar la existencia de un manual publicado en 2008 en el que profesores y aprendientes de ELE o de L2 o, incluso, ELM pueden ampararse para entender y aprender a usar con mayor convicción los MD del español. Nos referimos al manual denominado “Marcadores del discurso”, Marchante Chueca (2008). En este manual, la autora presenta diez unidades en las que los MD son introducidos siempre en torno a temas de carácter sociocultural así como bajo diferentes reglas de uso de estas unidades que, por medio de numerosos y variados ejemplos contextualizados y de diversas actividades, explica de manera más accesible su uso.

del ELE en los que pueden buscar el afinamiento de sus prácticas discursivas, también es cierto que estos manuales y gramáticas apenas aclaran el uso de los MD, ni los usos de los MD propios del discurso oral, sea formal o informal, ni los usos de los MD del discurso escrito.

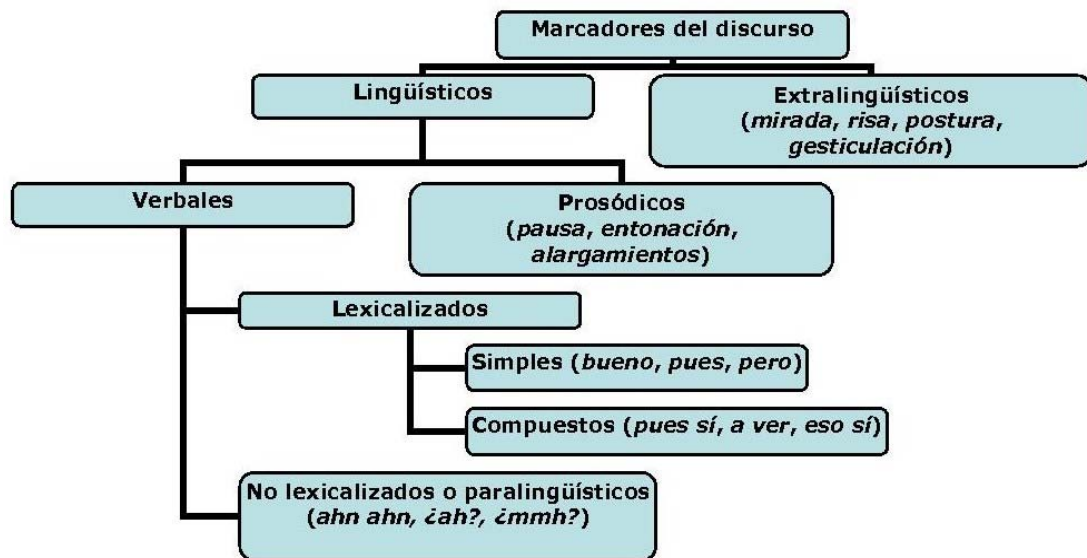
3. LA CLASE DE LOS MARCADORES DEL DISCURSO

Actualmente, se presta mayor atención, desde distintas perspectivas lingüísticas, al grupo de los marcadores del discurso. Estas unidades discursivas aparecen como elementos que se estudian desde el punto de vista del análisis del discurso, del análisis de la conversación, de la lingüística del texto, de la etnografía de la comunicación y, además, de la pragmática lingüística o pragmalingüística. El tratamiento dado a los MD desde estas diferentes perspectivas implica la existencia de una gran diversidad terminológica⁵ de estos elementos, que además de reflejar, por un lado, la amplia variedad de enfoques lingüísticos que ha sido empleada para su estudio, por otro, evidencia la multiplicidad de funciones que tales partículas cumplen dentro del discurso, sea éste oral o escrito. En este estudio, optamos por el término *marcador del discurso* por ser el que nos parece más recurrente, neutro y, convenientemente, el de mayor alcance. No obstante, hay autores que defienden el uso del término *marcador conversacional* (Marcuschi, [2000]; Castillo, [2001]) en sentido amplio; sin embargo, a nuestro modo de ver, este término sugiere, inevitablemente, un compromiso exclusivo con un género de texto oral, o sea, la *conversación* (Casalmiglia y Tusón, 1999: 308-309); y que parece privilegiar sólo los aspectos interaccionales, en detrimento de los textuales; razón por la que prescindiremos de este término en sentido general.

Los MD pertenecen a un amplio grupo de elementos de constitución bastante diversificada, envolviendo, en el plano verbal y no verbal, *sonidos no lexicalizados, palabras, locuciones, gestos, posturas y sintagmas más desarrollados*, a los cuales se puede atribuir homogéneamente la condición de una categoría pragmática bien consolidada en el funcionamiento del lenguaje. Una rápida observación a la lista de los MD revela marcadores de diversos tipos por lo que respecta a su aspecto *estructural* o *formal*. Así, podemos dividirlos, en principio, en *marcadores lingüísticos* y *extralingüísticos* (no verbales). Los primeros son de dos naturalezas: *verbales* y *prosódicos*. Los verbales son *lexicalizados*, como *bueno, vaya, a ver, etc.*, y se presentan ora como elementos simples (*vale, mira*), ora como compuestos o complejos (*ya después, así pues*); o *no lexicalizados (paralingüísticos)*, como *ahn ahn, ¿ah?, ¿mmh?*.

⁵ En el ámbito hispánico, los MD suelen ser denominados con diversas etiquetas: *marcadores del discurso* (Portolés, [1998a, 1999], Martín Zorraquino, [1998, 1999]), *marcadores pragmáticos* (Vázquez Veiga [2005]), *conectores* (Martínez, [1997], Montolio Durán [2001], Pons Bordería [1998b]), *conectores pragmáticos* (Briz, [1993a y 1993b]), *conectores extraoracionales* (Cortés Rodríguez, [1991]), *enlaces extraoracionales* (Fuentes Rodríguez, [1987], Gili Gaya, [1961]), *operadores discursivos* (Casado Velarde, [1991]), *muletillas conversacionales* (Beinhauer [1964]), etc.

Los de naturaleza *prosódica* son la *pausa* (...), *alargamiento fónico* (*bueeeno*), *pronunciación enfática* (*BUEno*), *cambio de ritmo y tonos de voz*, etc. Los *extralingüísticos* son la *mirada*, la *risa*, los *movimientos de cabeza*, la *postura*, la *gesticulación*, que, en buena medida, son marcadores más en la implicación de la situación comunicativa. Para mayor aclaración, presentamos, a continuación, el esquema del aspecto formal de los marcadores.



Por lo que se refiere a la *clasificación* de los MD, ha de señalarse que las propuestas de clasificaciones para estas unidades son muy diversas, pero no exhaustivas, aunque el inventario de marcadores haya aumentado considerablemente. Martín Zorraquino (2004: 54) distingue, de manera general, dos principios de clasificaciones para los MD: el primero es de carácter *onomasiológico*⁶, o sea, el que considera los MD desde sus funciones pragmáticas, relacionadas con “actos de habla” u operaciones ilocutivas como, por ejemplo, *explicación*, *continuación*, *digresión*, *duda*, *contraste*, *énfasis*, etc., a las que corresponden, respectivamente, los marcadores *o sea*, *entonces*, *por cierto*, *quizá*, *sin embargo*, *pues*; el segundo es de carácter *semasiológico*⁷ y considera los MD no sólo desde su caracterización pragmática, sino que también tiene en cuenta su carácter morfosintáctico y semántico; además, este carácter se ocupa de relacionar cada marcador con otro de igual o de semejante valor con vistas a reunir grupos funcionalmente equivalentes de esos elementos y, así, determinar mejor las regularidades de su comportamiento lingüístico (Martín Zorraquino, 2004: 54).

En lo tocante a los *aspectos prosódicos* de los MD, los estudiosos suelen señalar la especificidad de los *rasgos suprasegmentales* (como la *entonación*, la *duración silábica*, o

⁶ En Casado Velarde (1993) y Llorente Arcocha (1996), se pueden encontrar ejemplos de clasificaciones según la perspectiva onomasiológica.

⁷ Por otra parte, en los estudios de Casado Velarde (1991), Portolés (1998a y 1999) y Martín Zorraquino y Portolés (1999) podemos encontrar ejemplos de clasificaciones semasiológicas para los MD.

la *delimitación por pausas*) que, asociados con los marcadores, determinan el sentido de estas unidades discursivas, así como suelen indicar la existencia de algunos de esos rasgos que, no asociados con una pieza léxica en concreto, pueden funcionar como marcadores. Específicamente, los rasgos suprasegmentales se caracterizan por ser incisivos, o sea, son unidades tónicas y aisladas, entre pausas, del resto de la oración. Por un lado, ese rasgo está fuertemente relacionado con la adscripción categorial de las distintas unidades; por otro, el carácter tónico, a manera de inciso de los MD, es el único rasgo prosódico compatible con otros rasgos delimitadores aceptados actualmente por la mayoría de los investigadores, tales como su función sintáctica externa a la predicación oracional, su movilidad distribucional y su carácter de sintagma, o sea, de unidades dotadas de autonomía sintáctica.

Desde el punto de vista semántico, los rasgos suprasegmentales (*pausas, alargamientos, entonaciones, etc.*) que funcionan como MD ocupan el primer lugar en la lista de los marcadores vacíos de contenido semántico. En segundo, están los elementos verbales no lexicalizados o paralingüísticos (*¿ah?, ¿mmh?*); y en tercero los elementos lexicalizados (*mira, oiga, cierto*). En vista de que, generalmente, los elementos prosódicos que funcionan como MD están totalmente vacíos de contenido semántico y de papel sintáctico, en muchos estudios, se los ha considerado irrelevantes para el procesamiento del tema de la conversación. Con todo, a nuestro entender, se trata de elementos que, aunque vacíos de contenido semántico original, tienen, indiscutiblemente, su valor como estrategias discursivas que determinan el sentido de los MD lexicalizados, lo que, por consiguiente, ayuda en el proceso de construcción del sentido del discurso. Además, con los marcadores prosódicos y los marcadores paralingüísticos el hablante prueba el grado de atención y participación de su interlocutor, ayudándole a conducir, de manera más eficaz, la interacción. Por ello, no son elementos desde el punto de vista interactivo y, por extensión, discursivamente desechables.

Actualmente, la mayoría de los estudios sobre los MD se han realizado, sobre todo, desde dos puntos de vistas: el de la *lingüística textual* y el *semántico-pragmático*. Con respecto al primero, en el ámbito hispánico, se hallan importantes aportaciones, como las de Fuentes Rodríguez (1987) y Casado Velarde (1998) por citar algunos, y, en cuanto al segundo, se pueden citar las contribuciones fundamentales de Martín Zorraquino (1998 y 1999), Montolío Durán (1998 y 2001) y Portolés (1998a, 1998b y 1998c) entre otros. Las aportaciones derivadas de la dedicación de dichos autores, que han investigado los MD desde esos dos puntos de vista, han sido fundamentales para la caracterización y comprensión de tales elementos en lengua española.

Los *marcadores textuales* o *enlaces extraoracionales* – como los denomina Fuentes Rodríguez en su obra *Enlaces Extraoracionales* (1987) –, en el ámbito hispánico,

reciben particular atención por parte de esa autora, que, al estudiarlos, establece un vínculo muy estrecho entre cohesión, coherencia y tales elementos. Para la autora, los enlaces son “unidades que conectan el discurso y trabajan en el nivel superior de la oración, en el texto, proporcionando a éste unidad y coherencia” (Fuentes Rodríguez, 1987: 23). Es decir, son elementos que posibilitan las relaciones discursivas que exceden los límites de la sintaxis oracional, y en los que se incluyen muchos de los mecanismos que después se han denominado “elementos cohesivos” (cfr. Halliday y Hasan, 1976).

En lo que respecta al tratamiento de los MD desde punto de vista semántico-pragmático, se puede decir que hoy por hoy las definiciones referentes a los MD, desde la perspectiva de estas dos teorías, constituyen la base conceptual en que la mayoría de los estudios dedicados a estas unidades se fundamenta. Se trata de la puesta en marcha de postulados semántico-pragmáticos que comprueban que los MD no sólo orientan argumentativamente dos o más enunciados, sino que también funcionan como guías en la interpretación de éstos, ya que limitan los contextos en que estos enunciados aparecen y facilitan la búsqueda de los supuestos relevantes y, de esa forma, disminuyen el esfuerzo de procesamiento. El enfoque semántico-pragmático de los MD pone de manifiesto el hecho de que estos elementos nos ayudan a entender y a interpretar, con mayor claridad, el acto comunicativo, ya que dichas unidades cumplen funciones muy importantes en la construcción del sentido del discurso en el que se hacen presentes, de tal suerte que, al funcionar como instrucciones de interpretación textual y argumentativa, facilitan la comprensión del mismo. Por otra parte, ha de tenerse presente que, a partir de los planteamientos semántico-pragmáticos de los MD, se ha comprobado que, sobre todo, estas unidades constituyen pruebas evidentes de que lo dicho no es todo lo comunicado, sino que, cuando nos comunicamos, presentamos lo dicho como un estímulo para desencadenar inferencias que son guiadas por determinadas formas lingüísticas, entre ellas se encuentran los marcadores del discurso. Y ésta es, según Portolés (1998a: 11), la mayor contribución de estas unidades para la explicación del funcionamiento de la comunicación humana.

Los marcadores constituyen, por ello, el primer paso en una dirección distinta de los estudios lingüísticos, son como unas nuevas islas Galápagos, un espacio pequeño en el que se descubre una realidad diferente de la habitual, pero, por eso mismo, extremadamente iluminadora (Portolés, 1998a:11).

4. ANÁLISIS DE LOS MARCADORES DEL DISCURSO EN LOS MANUALES DE ELE

Tras el análisis de los 14 manuales que constituyen el *corpus* de nuestro estudio, debemos dejar constancia de que el profesor que pretenda enseñar los MD en el aula de ELE se encontrará con numerosas, confusas y diversas explicaciones respecto de estas unidades, que harán aún si cabe más compleja su tarea. Asimismo, el profesor se enfrentará a una serie de problemas relacionados con algunos aspectos lingüístico-

discursivos que determinan el valor de los MD y que, por ello, son muy importantes para su aprendizaje y uso adecuado. Dichos aspectos o bien no han sido tratados adecuadamente o bien no aparecen en las unidades didácticas de estos métodos. Se trata de aspectos lingüístico-discursivos que intervienen en el sentido de los MD, como, por ejemplo, su polifuncionalidad, los rasgos suprasegmentales que los determinan, los marcadores no verbales que los acompañan o los substituyen en el discurso y su uso en relación con el registro de lengua y con los géneros y tipologías textuales. A continuación, presentamos cada uno de estos aspectos, según la manera que son introducidos en los manuales analizados.

4.1 El tratamiento de los MD en relación con el registro de lengua en los manuales

Hay pocos manuales que plantean el tratamiento de los MD en relación con el registro de lengua. Por lo común, los pocos métodos donde hemos encontrado este tipo de planteamiento suelen utilizar dos formas de presentación del registro de lengua que caracteriza a los MD: existen manuales que presentan notaciones sobre el registro de uso más frecuente (formal/culto, informal/coloquial) al lado de los MD que describen, y los que presentan los MD directamente en ejercicios en que se cobran aspectos relacionados con el registro de uso de esas unidades. En el primer caso, se incluyen, por ejemplo, los siguientes manuales:

- a) *Sueña 3* (p.160) en el que figuran notaciones sobre el registro de los conectores consecutivos *luego* (culto) y *conque* (coloquial);
- b) *Destino Erasmus 2* (p.90) que presenta notaciones sobre el registro de uso de los conectores consecutivos *así que* (registro informal), *de modo que*, *de manera que*, *por lo que* (registro neutro); *de ahí*, *por ello/eso*, etc. (registro formal); además, en el mismo manual (p.121) se presenta una notación sobre el registro de uso más frecuente de los conectores contraargumentativos *en cambio*, *por el contrario*, *sin embargo*, *ahora bien* y *no obstante* (formal);
- c) *A Fondo* (p.31) presenta una notación en la que aclara que los conectores *por el contrario* y *en cambio* se distinguen porque el primero es de uso formal y el segundo se usa en cualquier situación.

En el segundo caso, o sea, los manuales que introducen los MD en relación con el registro de lengua en ejercicios, se incluye el siguiente manual:

- a) *Español Lengua Viva 3* (p.149) que introduce las unidades *resumiendo*, *total (que)*, *en resumidas cuentas*, *en dos palabras*, *en definitiva* y *en conclusión* como expresiones de un ejercicio donde el estudiante deberá identificar cuáles pertenecen al registro formal y cuáles al registro informal, pero sin hacer cualquier aclaración previa.

Por otro lado, se ha de destacar la introducción que plantea el manual *Gente 3 (libro de trabajo)* para los marcadores conversacionales, puesto que, en dicho manual, estas unidades son descritas como marcas o señales que caracterizan la conversación coloquial: por ejemplo, en (p.12), los marcadores *la verdad, ¿sabes?, ¿no?, ¿entiendes?, fijate, ¿verdad?* son presentados como recursos cuya principal función es el control de contacto entre los interlocutores en las conversaciones coloquiales; de igual manera en (p.36), se presentan los marcadores *bueno pues...* y *hombre* como recursos de que se vale el interlocutor para tomar el turno en las conversaciones de carácter coloquial; además, en el mismo libro (p.54), se describen marcadores del tipo *ah, ya, (pero) es que, con lo que, pues sí, total, pues no, de todos modos, y entonces, claro, pues eso,* etc. como señales de que los interlocutores están construyendo juntos el significado de su conversación en registro coloquial.

Según el MCERL (§ 5.2.2.), el usuario del nivel B2 debe ser capaz de expresarse “con convicción, claridad y cortesía en un registro formal o informal que sea adecuado a la situación y a la persona o personas implicadas”. Con esto, queda claro que el aprendiz de este nivel deberá conocer las normas de uso de registro y estilo que necesitará para poder comportarse adecuadamente en cada situación en la que se encontrará. Ahora bien, para que el aprendiz tenga pleno dominio de estas normas, deberá aprender a usar algunos marcadores cuya función es señalar las diferencias en las relaciones sociales que se establecen entre los interlocutores en determinadas situaciones de comunicación. Dichas diferencias en las relaciones sociales, según el MCERL (§ 5.2.2.), ya deberían ser introducidas en el nivel B2 para que, en este nivel, los aprendices puedan expresarse apropiadamente en situaciones diversas y evitar errores importantes de formulación.

Pese a todo eso, como hemos comprobado, son muy pocos los manuales analizados de este nivel que presentan el uso de los MD como señalizaciones de marcas de registro. Al parecer, la mayoría de los métodos destinados al aprendiz de ELE del nivel B2 todavía no se han dado cuenta de que la enseñanza de estas unidades discursivas en relación con el registro de lengua contribuye al desarrollo de la competencia sociolingüística del aprendiz, que, en este nivel, ya deberá ser capaz de atender y examinar con cuidado las características de la situación y del destinatario a fin de ajustar su registro de habla y su nivel de formalidad a las nuevas circunstancias de comunicación de las que participa. Por tanto, el aprendizaje de los MD contribuiría a que el aprendiz desarrollase un mejor nivel de su competencia comunicativa en ELE, con lo que pudiera expresarse “con convicción, claridad y cortesía en un registro formal o informal que sea adecuado a la situación y a la persona o personas implicadas” (MCERL, § 5.2.2.5.).

Asimismo, la enseñanza de los MD que marcan las relaciones sociales – en especial, el cambio de registro – les será útil a los aprendientes, por ejemplo, en la interacción con los mayores, profesores, autoridades, y con otros interlocutores con los que ellos no mantienen relaciones más estrechas, etc. Así pues, resultaría conveniente, por ejemplo, que los aprendientes del nivel B2 tuvieran conocimiento de que el uso de *mira y mire, oye y oiga* implica un distanciamiento social diferente. De igual manera, resultaría bastante interesante – si bien es cierto que mucho más en los niveles C1 y C2 que en el B2 – la enseñanza de la frecuencia de uso de los MD en diferentes registros. Por ejemplo, concienciar a los aprendientes de que el conector aditivo *aparte* es muy frecuente en el español coloquial hablado (*No me apetece ver esta serie; es muy larga y aburrida. Aparte, he quedado con mi amiga para estudiar.*) mientras que *por añadidura* es propio de español escrito; o bien de que el marcador conversacional *por lo visto* es mucho menos usado en el español escrito formal que el marcador *al parecer* y sus variantes *a mi parecer, al parecer de unos y de otros*, etc.

Otra caracterización de los MD que no hemos observado en ninguno de los manuales analizados y que puede ser bastante interesante y conveniente para su enseñanza es la anotación sobre la distinta distribución de los marcadores en lo escrito y en lo oral. Uno de los aspectos que justifica la enseñanza de este tema en las clases de ELE es el hecho de que en la oralidad se comparten muchos más supuestos y el contexto es mucho más rico, por lo que el uso de marcadores es mucho más frecuente que en lo escrito (Weydt [1969] y Martín Zorraquino [1999]). Por eso, la recuperación de las inferencias en el discurso oral resulta más accesible. Si bien, es cierto que existen algunos autores que no comparten esta teoría: Portolés (1998a: 126-127), por ejemplo, asevera que en el discurso escrito se utiliza un número mayor de marcadores que en el oral, ya que la ausencia de diversas informaciones contextuales que caracteriza al primer tipo de texto, como, por ejemplo, el desconocimiento de nuestro interlocutor y la falta de elementos extra-verbales: gestos, paralenguaje, etc., es compensada cuando aumentamos lo expresamente dicho por medio de los marcadores, los cuales guían explícitamente nuestras inferencias.

En conclusión, consideramos que si no se incluyen los MD que caracterizan los diferentes registros de lengua en las clases de ELE se formará un hablante cuya expresión y comprensión comunicativa se verán limitados a pocos contextos de uso de ese idioma, lo que implica formar un hablante con graves problemas interactivos. En cambio, si se incluyen, por ejemplo, los marcadores más frecuentes de un determinado registro en las clases de español, aparte de contribuir a que el aprendiente desarrolle mejor su competencia sociolingüística y, por ende, que se involucre considerablemente en las situaciones comunicativas de las que participa, hará también que él se vea mejor capacitado para comprender el contenido de los mensajes que le son dirigidos, dado que

una de las funciones de esas unidades discursivas radica en facilitar las inferencias que se desean comunicar. Este tipo de aprendizaje, por tanto, puede ayudar a que se dé la interacción entre un hablante de español nativo y un estudiante de español como LE, lo que, efectivamente, acercaría el aprendiente a la realidad y originalidad de esa lengua donde las diferencias y cambios de registros son constantemente realizados en función de las unidades discursivas que maneja el interlocutor.

4.2 El tratamiento de los MD en relación con los géneros y tipologías textuales

En nuestro análisis, el tratamiento de los MD en relación con los géneros y tipologías textuales en los métodos de nivel B2 es bastante exiguo. Los pocos manuales donde encontramos dicho tratamiento suelen presentar en sus unidades didácticas propuestas de ejercicios y actividades con algunos de estos elementos, con los cuales el aprendiente debe rellenar espacios vacantes en textos de diferentes géneros y/o secuencias textuales. Algunos de los manuales donde hemos observado este aspecto son:

- a) el manual *Español Lengua Viva 3* (p.111) presenta los marcadores *pero, sin embargo, etc.* como conectores que sirven para contrastar ideas y como piezas para completar espacios vacantes en el género textual *correo electrónico*, en el que figuran las tipologías expositivo-argumentativas; igualmente, en el *Cuaderno de actividades* del mismo manual (p.89), se presentan los marcadores *no obstante, incluso, en cambio, sin embargo y de todos modos* como elementos de los que el estudiante se debe valer para escribir un texto de género *carta* en el que deben figurar secuencias argumentativas;
- b) el manual *Destino Erasmus* (p.43) presenta, por medio de un ejercicio, las unidades *total (que), así que y entonces* como marcadores temporales que sirven para indicar las partes de un texto narrativo del género *anécdota*.
- c) el manual *Español 3* (p.21) presenta los marcadores *de hecho, sin duda alguna, por un lado, es decir, por otro lado, asimismo, etc.* en un texto de género *noticia* como recursos que sirven para organizar y reforzar la argumentación; de modo igual, en el *Cuaderno de recursos y ejercicios* del mismo manual (p.23), los marcadores *por un lado, en conclusión, además, por el otro lado, en otras palabras, etc.* son introducidos en un ejercicio como formas de las que el estudiante se debe valer para ordenar un texto *argumentativo* que aparece desordenado.
- d) En el libro *Cumbre* (p.107), los marcadores *bueno, sí..., o sea y a ver* son introducidos como expresiones propias del género textual *debate* en un ejercicio donde el estudiante, valiéndose de tales expresiones, debe rellenar espacios vacantes en fragmentos de un texto de este género.

Cabe añadir la importancia atribuida por el método *Puesta a Punto* para los conectores de carácter argumentativo que ayudan a construir el sentido de los géneros textuales en los que se presenta la tipología argumentativa. En cada unidad de este manual se introducen conectores específicos de un determinado género discursivo de carácter, predominantemente, expositivo-argumentativo, con aclaraciones, ejercicios y actividades que ilustran el uso de esas unidades. Así, en relación con los más diversos géneros textuales como entrevistas, anuncios publicitarios, cartas personales, textos de opinión, debates, informes, folletos, etc., se presentan conectores del tipo *por un lado, por otro lado*, etc. como piezas que enumeran argumentos (p.14); *de ahí, por lo que, por tanto, así pues*, etc. como elementos que expresan consecuencias (p.20); *pero, no obstante, sin embargo, con todo*, etc. como conectores que sirven para aprobar y rechazar argumentos del interlocutor (p. 53 y 73).

De otra parte, ha de señalarse también la introducción que plantea el manual *Nuevo Ven 3* (p.142) para un grupo de marcadores comunes al texto narrativo, pues dicho manual, aunque utilice adecuadamente la etiqueta organizadores del discurso (de apertura, de desarrollo y de cierre) para un grupo de marcadores que son descritos según su relación con el género *narrativo*, la mayoría de las unidades ofrecidas como ejemplos no son, desde el punto de vista pragmático, marcadores del discurso, puesto que se ejemplifican con expresiones temporales del tipo *en aquel momento, después, ese día, había una vez, más tarde, días después*, etc. En esta clasificación sólo los ejemplos (*finalmente y por fin*) utilizados para los organizadores del discurso de cierre corresponden a marcadores pragmáticos.

La relación que se establece entre los MD y ciertos géneros y tipologías textuales es un aspecto muy interesante que debería recibir mayor atención por los manuales del ELE y, por ende, en las clases donde este idioma es enseñado. Con todo, son pocos los manuales analizados que ofrecen alguna notación o aclaración respecto a este aspecto. Además, en dichos manuales no suelen aparecer referencias explícitas al papel que desempeñan los marcadores a la hora de elaborar un texto, sea del género que sea.

Por otra parte, los métodos analizados concentran sus análisis, casi predominantemente, en el grupo de los conectores (argumentativos, consecutivos y aditivos) y en el de los organizadores del discurso (*en primer lugar, en segundo lugar, finalmente*, etc.), y casi siempre en relación con textos de carácter expositivo-argumentativo. Pues bien, este tipo de tratamiento, por un lado, refuerza el aprendizaje de los aprendientes respecto a estas clases de marcadores y a los géneros textuales de este carácter, lo que se adecua, por ejemplo, a lo que propugna el MCERL referente a la adquisición, por los aprendientes, de algunas habilidades relacionadas con géneros y tipologías textuales para el nivel B2, a saber: "construir una argumentación razonada" (MCERL, 215); "(...) especular sobre causas, consecuencias y situaciones hipotéticas"

(MCERL, 215); "(...) Puedo seguir un discurso extenso y líneas argumentales complejas, siempre que el tema me sea relativamente conocido y la secuencia esté estructurada con claridad por parte del hablante" (MCERL, 216). Por otro lado, el tratamiento predominante del grupo de conectores y de los ordenadores del discurso en estos manuales conlleva la exclusión de otras clases de marcadores y de géneros y tipologías textuales que también son muy relevantes para la enseñanza de ELE en el nivel B2, lo que va en contra a las habilidades y competencias propuestas por el MCERL para la comprensión y producción de textos en este nivel.

En definitiva, los aprendientes del nivel B2, aparte de desarrollar su competencias lectora y escrita en textos de géneros y tipos expositivo-argumentativos, deben también desarrollar competencias referentes a otros diferentes géneros y tipos textuales, como, por ejemplo, escribir "(...) descripciones o narraciones claras ampliando y apoyando sus puntos de vista sobre los aspectos principales con detalles y ejemplos adecuados" (MCERL, § 5.2.3.1.), así como "(...) entender la mayoría de las noticias de televisión y de los programas de actualidad, como documentales, entrevistas en directo, debates, obras de teatro y la mayoría de las películas en lengua estándar" (MCERL, 216). Ahora bien, para que los aprendientes alcancen tales competencias será necesario que ellos dominen el uso de los MD que son particulares a estos diversos géneros y tipologías textuales. Por lo tanto, la enseñanza de los géneros y tipologías textuales del español sólo será completa para un aprendiente de este idioma, si también se le enseña qué marcadores suelen formar parte de la estructura de estos géneros y tipologías, así como de qué manera se debe usarlos. En suma, la explotación de los diversos géneros y tipologías textuales del español para el aprendizaje de los MD de este idioma tendrá como objetivo plantear las posibilidades de enseñanza-aprendizaje que ofrecen estos géneros y, más concretamente, aplicar estas posibilidades al aprendizaje de los MD oral y escrito, dependiendo del género que se elija.

4.3 La polifuncionalidad de los MD

La polifuncionalidad de los MD es un aspecto que muy raramente se advierte en los manuales que analizamos, pues sólo en tres de los 14 manuales que constituyen el *corpus* de nuestro análisis, se presentan, aunque muy por encima, comentarios sobre la polifuncionalidad de algunos MD, a saber: el manual *A Fondo* (p.81), por ejemplo, tomando como base un texto conversacional que el estudiante debe escuchar para resolver algunos ejercicios, presenta brevemente un comentario respecto al aspecto polifuncional de los marcadores *bueno* y *pues*, combinados o no en la conversación. Según este manual, "Las palabras *bueno* y *pues* se usan también con otras muchas funciones", como, por ejemplo, al principio de frase cuando se quiere marcar que pasamos de una etapa de la conversación a otra: "*Bueno, pues* yo resulta que es que he

tenido las dos condiciones...”, o para darse tiempo a pensar en la respuesta “*Bueno... Pues... o Bueno, pues...*”. El manual *Sueña 3* (p.159) también se refiere a la polifuncionalidad del marcador *bueno* cuando, por medio de un ejercicio, lo presenta como una fórmula que los hablantes utilizan para cumplir dos funciones: iniciar una conversación (*bueno...*) y concluirla (*bueno.*). De otra parte, el manual *Aula 4* (p.65) presenta una nota en la que queda claro el valor polifuncional del conector *es que*, el cual, conforme este manual, puede introducir “explicaciones y, con frecuencia, excusas o justificaciones”.

La polifuncionalidad de los MD es una realidad en la lengua y su enseñanza en las clases de ELE facilitaría al aprendiente la calidad de su aprendizaje, puesto que, según el MCERL, a partir del nivel B2, por ejemplo, a diferencia de los niveles anteriores (A1, A2 y B1), el profesor de ELE debe introducir una mayor diversidad de MD con vistas a que, en dicho nivel, el aprendiente convierta “sus frases en un discurso claro y coherente” (MCERL, § 3.4). Tal diversidad de marcadores implica también atención a la versatilidad semántico-pragmática de estas unidades. Es decir, el surgimiento de diferentes contextos en los que los MD se manifiestan con múltiples funciones. Si bien es cierto que al profesor de ELE no deberían preocuparle excesivamente los casos de polifuncionalidad en un nivel B2, pues son casos complejos que normalmente y según el MCERL, se deben aplicar de manera más detallada en los niveles C1 y C2. Ahora bien, si es deseo del profesor trabajar con casos de polifuncionalidad de ciertos marcadores, será más razonable que él realice una concienzuda selección de aquellos más fáciles; es decir, no trate de aplicar todos los casos en un nivel B2, ya que no tiene sentido desde un punto de vista metodológico y didáctico. Así, resultaría más práctico en este nivel aplicar, por ejemplo, casos de versatilidad semántico-pragmática del marcador *bueno*⁸, que cumple funciones distintas en cada caso de su empleo (expresar conformidad con lo propuesto previamente por alguien, atenuar el contenido de una respuesta en relación con la pregunta del interlocutor, introducir un cambio de tema en la conversación, introducir una autocorrección, etc.); además de los marcadores *claro, mira, mire, oye, oiga, venga, es que*, etc. En particular, la atención a la polifuncionalidad de los marcadores *mira, oye, oiga* y otros semejantes resulta bastante interesante en las clases de ELE ya que estas unidades desarrollan diferentes estrategias discursivas en la conversación, como, por ejemplo: la toma del turno de palabra, el inicio del diálogo o, aun, señalan las relaciones sociales que se establecen entre hablante y oyente (cfr. Pons Bordería 1998a: 214). En suma, el profesor de ELE, al trabajar con los MD, no debe olvidar que muchos de estos elementos presentan un carácter polifuncional; es decir, se pueden utilizar para expresar diversas funciones, o efectos estilísticos – o de sentido – diferentes:

⁸ Para el estudio de la polifuncionalidad de *bueno*, véanse Bauhr (1994) y Martín Zorraquino (1999).

(...) así, más aún que para la didáctica de otras clases de palabras, el docente tiene que recurrir, en la enseñanza de estos elementos, a numerosos ejemplos de cada uno de ellos (de cada marcador), procedentes, además, de textos diversos y situados en contextos diferentes, con objeto de facilitar a sus alumnos el aprendizaje de su empleo" (Martín Zorraquino, 1999: 60).

4.4 Presencia de informaciones sobre los rasgos suprasegmentales de los MD

Los manuales que presentan algún aspecto suprasegmental relacionado con los MD se refieren a la pausa o a la entonación como elementos a ser observados para el correcto empleo de los signos de puntuación. Este es el caso del manual *A Fondo* (p.30) que propone una actividad donde el estudiante, tras escuchar una grabación, debe escribir los signos de puntuación necesarios fijándose en la pausa y en la entonación que indican las distintas formas de uso oral de los marcadores *en cambio*, *por el contrario* y *mientras que*; sin embargo, no aclaran ningún aspecto respecto al hecho de que las marcas suprasegmentales pueden orientar el valor significativo de los MD.

El análisis de la versatilidad suprasegmental que presentan muchos MD pone de manifiesto la importancia de enseñar este rasgo en las clases de ELE no sólo como un aspecto importante de la competencia comunicativa que deben adquirir los aprendientes sino también como un recurso prosódico que les permitirá determinar los contenidos exactos o los matices expresivos que desearán transmitir en sus intervenciones comunicativas (Martín Zorraquino, 1999: 62). Pese a eso, los manuales usados para el nivel B2 que analizamos apenas dan importancia a estos rasgos. Es más, cuando llegan a mencionar algún aspecto referente a este fenómeno, lo hacen en relación con los signos de puntuación, lo que sólo sirve para poner de relieve el conocimiento de este rasgo como un recurso más que debe ser observado en la expresión escrita, quitándole, así, su gran relevancia dentro de la comunicación oral. Asimismo, al no atribuir importancia a la aptitud que tienen los MD para recibir marcas suprasegmentales diversas, los manuales, en consecuencia, se olvidan que el referido aspecto también es responsable de orientar el valor significativo de estas unidades discursivas, por lo que es muy importante que los aprendientes sean conscientes del papel que juegan los recursos suprasegmentales en la enseñanza de los marcadores ELE, principalmente los que operan dentro del discurso oral.

Es cierto que los aprendientes de los niveles⁹ C1 y C2, a diferencia de los del nivel B2, estarán mejor capacitados para conocer y aprender los diferentes matices supragmentales de los MD, pero eso no excluye el tratamiento de ese aspecto en el nivel B2, porque, aunque en este nivel los aprendientes no dispongan de un gran dominio del

⁹ En cuanto al dominio de la prosodia, según el MCER (§ 5.2.1.4.), los aprendientes de los niveles C1 y C2 deben ser capaces de variar la entonación de su discurso y colocar el énfasis de la oración correctamente con vistas a expresar matices sutiles de significado.

uso de esas unidades, siempre serán capaces de asimilar su función pragmática y, por consiguiente, aprender que el papel principal de los rasgos suprasegmentales que acompañan a los MD es el de orientar el valor significativo de éstos. Por tanto, este puede ser uno de los aspectos que definan la importancia de la enseñanza de estas unidades discursivas y de los rasgos prosódicos a los aprendientes. En definitiva, no por estar en un nivel inferior al C1 y C2, como es el caso del nivel del que nos ocupamos aquí, se debe evitar el aprendizaje de la versatilidad fonética de los marcadores, sino el de determinados matices de significados más complejos que guían el valor representativo de marcadores con una baja frecuencia de uso o una dificultad excesiva. En efecto, dichos aspectos quedarán reservados para los niveles superiores (C1 y C2) donde el aprendiente necesitará expresar determinadas estrategias o matices discursivos muy concretos.

4.5 Presencia de informaciones sobre los MD no verbales

Actualmente, ya se puede afirmar que hay un número razonable de estudios sobre los *marcadores verbales* del texto escrito en los que figuran muy diversas maneras de abordar esos elementos, lo que, por consiguiente, ha aportado mucho a los estudios de este tipo de texto. En cambio, apenas hay estudios sobre los *marcadores no verbales*, es decir, gestos, posturas y recursos paralingüísticos que coactúan con elementos lexicales y con otros marcadores verbales en la construcción del sentido del texto hablado. Durante una conversación, por ejemplo, son de gran importancia las señales producidas por los interlocutores, puesto que, dependiendo de esa señalización, será posible averiguar si está ocurriendo una perfecta sincronía o no entre ellos. Entre estas señales, están los *marcadores no verbales*, tales como, rasgos prosódicos, la mirada y gestos que funcionan como marcas que informan al hablante sobre la comprensión de lo que se está diciendo y sobre el desenvolvimiento de los interlocutores en la interacción.

Así pues, mucho de lo que se comprende en una interacción social resulta de la relación construida entre los interlocutores y de la contextualización de la propia interacción. No es que se quiera con eso descartar la importancia del lenguaje verbal, sino sólo señalar que: (i) cuando hablamos, no nos valemos solamente de una diversidad de lenguajes, sino que también ponemos en conexión individuos, lenguajes, culturas y sociedades; (ii) gestos, expresiones faciales, y tonos de voz son, muchas veces, más informativos que construcciones lingüísticas. Esto se debe a que la gramática es un medio pobre para expresar los sutiles rasgos de emoción. Para Davis (1979), algunas palabras y algunos enunciados se acompañan de pequeños movimientos particulares realizados con las manos, los dedos, la mirada, o con los hombros, los cuales se constituyen en marcadores no verbales que puntúan el discurso de los individuos involucrados en un proceso de interacción. Particularmente, los marcadores

conversacionales están sometidos a un procesamiento secuencial, en el que se incluye: la intención comunicativa, la alternancia de turnos y ciertos patrones gestuales. Con la intención se definen los papeles y funciones; con la actitud, los estímulos y respuestas; con los patrones gestuales se aumenta la atención y las posibilidades de comunicación.

Pese a todo lo expuesto, el aspecto no verbal es mencionado en sólo dos manuales, si bien muy por encima. Se trata del manual *Gente 3: libro de trabajo* (p.12), que presenta algunas informaciones sobre los marcadores de la conversación que tienen función de control del contacto con el interlocutor. Según este manual, hay marcadores que son fórmulas que pretenden implicar activamente al interlocutor en la conversación y que requieren por su parte una reacción que puede ser verbal (un marcador verbal) o no verbal (un marcador no verbal), en este caso el *asentimiento con la cabeza* puede funcionar como MD. Cabe añadir la presentación que plantea el método *Puesta a Punto* para los elementos no verbales, los cuales son introducidos a través de imágenes y aclaraciones respecto de su función en el discurso oral español, aunque dichos elementos no aparecen citados como marcadores del discurso sino como un tipo más de lenguaje del que el aprendiente se puede valer para reforzar su discurso argumentativo, apoyar la conversación, expresar emociones y actitudes, mantener la comunicación con el interlocutor, etc.

Si bien es cierto que el MCERL (§ 3.4) recomienda que se deje la enseñanza del aspecto no verbal para el nivel superior C2 – según se comprueba en la descripción de competencias referentes a los aspectos cualitativos del uso de la lengua hablada, donde se asevera que el aprendiente de LE, en este nivel, debe tener condiciones de participar de “(...) una conversación con facilidad y destreza, captando y utilizando *claves no verbales*¹⁰ y de entonación sin esfuerzo aparente” –, también es cierto la existencia de algunas situaciones en las que sería útil introducir algunos marcadores no verbales en niveles inferiores a éste, como, por ejemplo, en el C1 y en el B2. Nos referimos a marcadores no verbales que a menudo los españoles suelen usar en diversas situaciones de interacción oral. Es decir, marcadores del tipo gestuales como el que suelen utilizar los españoles cuando dicen que alguien tiene “cara dura”, al que le acompaña una frase del tipo “¡Vaya morro que tienes!”¹¹, o como el que usan para decir que es hora de marcharse de un determinado lugar, al que le puede acompañar una frase del tipo “Nos marchamos”¹². Este último gesto, por ejemplo, es muy apropiado si estamos en un ambiente donde la música está muy alta; se constituye, pues, en una manera mucho más efectiva de comunicar este mensaje que hacerlo de forma verbal.

Además, ha de señalarse que la importancia de la enseñanza-aprendizaje de algunos de los marcadores no verbales en el nivel del que nos ocupamos aquí se debe al

¹⁰ La cursiva es nuestra.

¹¹ Véase el DGE: (<http://gamp.c.u-tokyo.ac.jp/~ueda/gestos/gestos.htm>).

¹² Véase el DGE: (<http://gamp.c.u-tokyo.ac.jp/~ueda/gestos/gestos.htm>).

hecho de que muchos de estos elementos funcionan como señales que emiten los hablantes nativos para averiguar si está habiendo una perfecta sincronía o no entre ellos. Así, el aprendizaje de estos marcadores, por ejemplo, contribuiría al desenvolvimiento comunicativo de los aprendientes cuando éstos estén involucrados en interacciones orales en las que participan hablantes nativos de español, lo que contribuiría también al desarrollo de la siguiente competencia prevista en el Marco (§ 3.4) para los aprendientes del nivel B2: "(...) participar en una conversación con cierta fluidez y espontaneidad, lo que posibilita la comunicación normal con hablantes nativos". En definitiva, esto sería posible porque los marcadores de carácter no verbal, en una conversación, no sólo funcionan como marcas que informan al hablante sobre la comprensión de lo que se está diciendo, lo que facilita la intercomprensión de los interlocutores, sino que también atribuyen al discurso un carácter más natural y espontáneo, que influye en el desempeño de los hablantes, mejorando sobremanera su desenvolvimiento en las interacciones de las que participan.

5. CONSIDERACIONES FINALES

Cuando describimos aquí los problemas lingüístico-discursivos más reseñables relacionados con la introducción de los MD en los manuales de ELE del nivel B2, lo que pretendemos con estas reflexiones es, únicamente, dejar patente lo engorroso que entraña la enseñanza-aprendizaje de todo lo relativo a estas unidades del discurso; lo que se debe al hecho de que todavía no disponemos de una sistematización – debido a la heterogeneidad en las clasificaciones, definiciones y delimitación de unidades y funciones – del estudio de estas partículas que facilite al profesor enfrentarse a todas aquellas cuestiones que actualmente dificultan su enseñanza-aprendizaje, pero que son fundamentales si lo que deseamos es que nuestros alumnos adquieran una plena competencia comunicativa en español. Con todo, nuestro deseo por lograr que nuestros alumnos adquieran esta competencia comunicativa puede verse comprometido por los problemas que se presentan en los manuales que hemos analizado, es decir, la carencia o completa ausencia del tratamiento de importantes aspectos que están íntimamente relacionados con el valor discursivo de los MD, como son su relación con el *registro de lengua*, con los *géneros y tipologías textuales*, con los *rasgos suprasegmentales*, con los *marcadores no verbales* y su *polifuncionalidad*. En efecto, estos problemas pueden afectar a la enseñanza-aprendizaje de los MD ya que, muchas veces, pueden ser responsables de la aparición de algunas dificultades que, ciertamente, afectarán el trabajo del profesor en el aula y, por ende, a la producción de los discursos de los aprendientes de ELE. En consecuencia, el proceso de comunicación de la LE nunca se completará y el aprendiente no alcanzará los objetivos que desea. Por tanto, para que el aprendiente de ELE obtenga éxito en las interacciones de las participa, es innegable que

los MD deberían formar parte del bagaje pragmático de este aprendiente, pero para eso los manuales y profesores de ELE deberían tener en cuenta que no se puede enseñar los MD sin también considerar los demás aspectos lingüístico-discursivos que contribuyen al valor discursivo de estas unidades y que determinan o afectan sus funciones en el discurso. En definitiva, cabe tener en cuenta que la enseñanza de una lengua extranjera supone no sólo la enseñanza de las propiedades lingüísticas que se utilizan en esta lengua para una determinada función, sino también y, sobre todo, es necesario enseñar a ajustar los esquemas de valoración relacionados a dichas propiedades.

Por otra parte, el análisis que llevamos a cabo aquí no sólo ha pretendido deslindar la manera en que los manuales de ELE del nivel B2 introducen los MD en relación con los aspectos lingüístico-discursivos que determinan o afectan su valor en el discurso sino también ofrecer a los profesores, aprendientes y autores pautas más precisas que aporten elementos para mejorar y profundizar la enseñanza de estas unidades discursivas tanto en el aula de ELE como en la elaboración de materiales didácticos teniendo en cuenta sus valores semántico-pragmáticos. Con ello, queremos reiterar la importancia de acercar, sobre todo, a autores de manuales, profesores y aprendientes a la importancia del uso de los marcadores del español para la adquisición de la competencia comunicativa en este idioma, pues el uso adecuado de estas partículas acerca el discurso tanto oral como escrito del aprendiente a la realidad y originalidad de los discursos producidos por nativos de esta lengua. En fin, creemos que todavía habrá mucho que investigar acerca de la importancia de los MD para la enseñanza-aprendizaje del ELE, no sólo en relación con su introducción en los manuales del nivel B2, sino también en los niveles inferiores y superiores a éste, así como en los manuales destinados a la enseñanza-aprendizaje del español con fines específicos y en los diccionarios bilingües.

BIBLIOGRAFÍA

BAUHR, G. (1994): "Funciones discursivas de 'bueno' en español moderno", en *Lingüística Española Actual*, XVI, 79-121.

BEINHAUER, Werner (1964): *El español coloquial*, Madrid: Gredos.

BORREGO, J. et al. (2005): *EsEspañol 3* (Cuaderno de Recursos y Ejercicios), Madrid: Espasa-Calpe.

BORREGO, J. et al. (2005): *EsEspañol 3* (Libro del Alumno), Madrid: Espasa-Calpe.

BRIZ, Antonio (1993a): "Los conectores pragmáticos en el español coloquial (I): su papel argumentativo", *Contextos*, XI, 21/22, 145-188.

BRIZ, Antonio (1993b): "Los conectores pragmáticos en la conversación coloquial (II): su función metadiscursiva", *Español Actual*, 59, 39-56.

CANTOS, P. et al. (1996): *Cumbre* (Superior), Madrid: SGEL.

CASADO VELARDE, M. (1991): "Los operadores discursivos 'es decir', 'esto es', 'o sea' y 'a saber': valores de lengua y funciones textuales", *Lingüística Española Actual*, 13, 87-116.

CASADO VELARDE, M. (1991): (1993): *Introducción a la gramática del texto en español*, Madrid: Arco/Libros.

CASADO VELARDE, M. (1991): (1998): "Lingüística del texto y marcadores del discurso", en M^a Antonia Martín Zorraquino y Estrella Montolío Durán (coords.), *Marcadores del discurso: Teoría y Análisis*, Madrid: Arco-Libros, 55- 70.

CALSAMIGLIA, H. y TUSÖN, A. (1999): *Las cosas del decir: manual de Análisis del Discurso*, Barcelona, Barcelona: Ariel.

CASTILHO, Ataliba T. (2001): *A língua falada no ensino de português*, São Paulo: Contexto.

CASTRO VIÚDEZ, F. et al. (2007): *Español En Marcha 4* (Libro del Alumno), Madrid: SGEL.

CASTRO VIÚDEZ, F. et al. (2007): *Español En Marcha 4* (Cuaderno de Ejercicios), Madrid: SGEL.

CORONADO GONZÁLEZ, M. L. et al. (2003): *A Fondo* (Libro del Alumno), Madrid: SGEL.

CORPAS, J., et al. (2007): *Aula 4*, Barcelona: Difusión.

CORTÉS RODRÍGUEZ, L. (1991): *Sobre conectores, expletivos y muletillas en el español hablado*, Málaga: Ágora.

CVC (2002), *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, (MCERL): Instituto Cervantes, [en línea] <<http://cvc.cervantes.es/abref/marco>>

DAVIS, Flora (1979): *A comunicação não-verbal*, São Paulo: Summus, 1979.

Diccionario de gestos españoles (2007): [en línea]

<<http://gamp.c.u-tokyo.ac.jp/~ueda/gestos/gestos.htm>>

FUENTES RODRÍGUEZ, C. (1987): *Enlaces extraoracionales*, Sevilla: Alfar.

GILI GAYA, S. (1961): *Curso superior de Sintaxis Española*, Barcelona: Bibliograf.

GONZALEZ HERMOSO, A. y ROMERO DUEÑAS, C. (1998): *Puesta a Punto*, Madrid: EDELSA.

HALLIDAY, M. A. K. y HASAN, R. (1976): *Cohesion in English*, London: Longman.

LLÓRENTE ARCOCHA, M. T. (1996): *Organizadores de la conversación. Operadores discursivos en español*, Salamanca: Publicaciones Universidad Pontificia de Salamanca / Caja Salamanca y Soria.

MARCHANTE CHUECA, M. Pilar (2008): *Practica tu español. Marcadores del discurso*, Madrid: SGEL.

MARCUSCHI, L. A. (2000): *Análise da conversação*, São Paulo: Ática.

MARÍN, F. et al. (2007): *Nuevo Ven 3*, Madrid: EDELSA.

MARTÍN ZORRAQUINO, M^a Antonia (1998): "Los marcadores del discurso en la enseñanza del español como lengua extranjera (aspectos gramaticales y cuestiones pragmáticas)", en *Actas de la VII Jornadas sobre aspectos de la enseñanza de lenguas extranjeras*, (G.I.L.A.), Universidad de Granada, 51-79,

MARTÍN ZORRAQUINO, M^a Antonia (2004): "El tratamiento lexicográfico de los marcadores del discurso y la enseñanza de ELE", en *Actas del XV Congreso Internacional de ASELE*, Sevilla, 2004, 53-70, [en línea]

<http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/>

MARTÍN ZORRAQUINO, M^a Antonia y PORTOLÉS LÁZARO, J. (1999): "Los marcadores del discurso", en I. Bosque y V. Demonte (eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid: Espasa-Calpe, 3, 4051-4213.

MARTÍNEZ, R. (1997): *Conectando texto*, Barcelona: Octaedro.

MONTOLÍO DURÁN, E. (1998): "La Teoría de la Relevancia y el estudio de los marcadores discursivos", en M. A. Martín Zorraquino y E. Montolío Durán (coords.), *Los marcadores del discurso. Teoría y análisis*, 93-119.

MONTOLÍO DURÁN, E. (2001): *Conectores de la lengua escrita*, Barcelona: Ariel

NEUS SANS, B., et al. (2005): *Gente 3* (Libro del Alumno), Barcelona: Difusión.

NEUS SANS, B., et al. (2005): *Gente 3* (Libro de Trabajo), Barcelona: Difusión.

PONS BORDERÍA, S. (1998a): "Oye y Mira o los límites de la conexión", en M^a A. Martín Zorraquino y E. Montolío Durán (coords.), *Los marcadores del discurso. Teoría y práctica*, Madrid: Arco/Libros, 213-228.

PONS BORDERÍA, S. (1998b): *Conexión y conectores. Estudio de su relación en el registro informal de la lengua*, Valencia: Universitat de València.

PORTOLÉS LÁZARO, J. (1998a): *Marcadores del discurso*, Barcelona: Ariel.

PORTOLÉS LÁZARO, J. (1998b): "El concepto de suficiencia argumentativa", en *Signo y Seña* 9, 199-226.

PORTOLÉS LÁZARO, J. (1998c) "La teoría de la argumentación en la lengua y los marcadores discursivos", en M^a A. Martín Zorraquino y E. Montolío Durán (coords.), *Los marcadores del discurso. Teoría y práctica*, Madrid: Arco/Libros, 71-91.

ROMERO DUEÑAS, C. y GONZÁLEZ HERMOSO, A. (2006): *Eco 3*, Madrid: EDELSA. .

SALIDO GARCIA, N. (2004): *Chicos Chicas 4*, Madrid: EDELSA.

VÁZQUEZ VEIGA, N. (2005): "Algunas consideraciones en torno al tratamiento lexicográfico de los marcadores pragmáticos", en L. Santos Río *et alii.* (eds.), *Palabras, norma y discurso. En memoria de Fernando Lázaro Carreter*, Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 1153-1169.

VV.AA. (2007): *Español Lengua Viva 3* (Libro del Alumno), Madrid: Santillana.

VV.AA. (2007): *Español Lengua Viva 3* (Cuaderno de Actividades), Madrid: Santillana.

VV.AA. (2008): *Destino Erasmus 2*, Madrid: SGEL.

VV.AA. (2007): *Sueña 3* (Libro del Alumno), Madrid: Grupo Anaya, S.A.

VV.AA. (2007): *Sueña 3* (Cuadernos de Ejercicios), Madrid: Grupo Anaya, S.A.

VV.AA. (2007): *Prisma Avanza* (Libro del Alumno), Madrid: Edinumen.

WEYDT, H. (1969): *Abtönungspartikel. Die deutschen Modalwörter und ihre französischen Entsprechungen*, Bad Homburg / Berlin / Zürich, Gehlen.

EL CUESTIONARIO MAALE, TÉCNICA PARA RECOLECCIÓN DE DATOS DE LAS VARIABLES AFECTIVAS MOTIVACIÓN Y ACTITUDES EN EL APRENDIZAJE DE UNA LENGUA EXTRANJERA

Luz Emilia Minera Reyna
Instituto Cervantes Múnich

Doctora en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera con la mención "*Doctor Europeus*". Se dedica especialmente a la investigación de los factores afectivos en la clase de lenguas extranjeras. Cuenta con una amplia experiencia como profesora ELE en diferentes universidades e instituciones en Alemania. Actualmente colabora como profesora de ELE en el Instituto Cervantes de Múnich

Resumen:

El presente trabajo forma parte de la tesis doctoral inédita titulada "*Motivación y actitudes en el aprendizaje del español como lengua extranjera en Alemania*"¹ y se sitúa en el área de adquisición de una lengua extranjera. Tiene, por un lado, el objetivo de revisar las principales consideraciones para la elaboración de cuestionarios como herramientas de recogida de datos respecto a las variables afectivas motivación y actitudes en el contexto de aprendizaje de lenguas extranjeras. Por el otro, se pretende presentar el cuestionario que ha sido utilizado en investigaciones sobre el papel de la motivación y actitudes en el aprendizaje del español como lengua extranjera tanto en un contexto universitario como extraescolar en Alemania. Dichas investigaciones han sido realizadas en el margen del programa de doctorado en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera de la Universidad Antonio de Nebrija de Madrid². El cuestionario MAALE (Motivación y actitudes en el aprendizaje de una lengua extranjera) ha sido sometido a diferentes modificaciones de acuerdo con los resultados de las prepruebas llevadas a cabo antes de la realización de los estudios definitivos. Dichos estudios han mostrado que el cuestionario en cuestión proporciona una cantidad considerable de datos para trazar el perfil motivador y actitudinal, así como el perfil general de grupos de aprendientes/ informantes. Además, al aplicar un tratamiento estadístico adecuado, los datos arrojados por el cuestionario permiten averiguar las posibles correlaciones entre las variables afectivas estudiadas y otras, tales como el rendimiento académico, la perseverancia, la edad, el sexo, el contacto con la comunidad lingüística, la cultura objeto, entre otros. De esta forma, es posible conocer la influencia de dichas variables en el aprendizaje de una lengua extranjera.

Palabras clave: motivación, actitudes, aprendizaje, lenguas extranjeras, cuestionarios.

¹ Véase Minera Reyna (2009b).

² Diploma de Estudios Avanzados (D.E.A) y Tesis Doctoral en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (para mayor información, véanse Minera Reyna, 2009a y Minera Reyna, 2009b).

1. Introducción

Ahora que se considera que los aspectos afectivos forman parte de la razón y que —gracias al trabajo clínico y experimental— se ha podido observar que la ausencia de las emociones pone en riesgo nuestra capacidad racional (Damasio, 1994), el estudio de dichos factores ha cobrado especial importancia en el campo del aprendizaje, en general, y de la adquisición y enseñanza de lenguas extranjeras, en particular.

En lo que respecta al aprendizaje de idiomas, es importante comprender la función que la afectividad cumple en el aprendizaje de idiomas por varios motivos (Arnold, 2000). Por un lado, la atención de los factores afectivos en el aula puede lograr una mayor eficacia en el aprendizaje de la lengua objeto, por lo que es necesario no sólo tratar de solucionar problemas causados por emociones negativas, sino también crear emociones positivas y facilitadoras del aprendizaje. Por otro lado, la atención a la afectividad en el aula de lengua puede contribuir a educar a los alumnos a vivir de forma más satisfactoria y a ser miembros responsables de la sociedad, para lo cual hay que interesarse por su naturaleza y necesidades, tanto cognitivas como afectivas. Al respecto, Caparrós *et al.* (s.a.) apuntan que la atención y el fomento de emociones positivas (desarrollo de la inteligencia emocional) no pueden seguir fuera de los centros de enseñanza. En esta línea Goleman (1996) afirma:

“(...) las emociones dificultan o favorecen nuestra capacidad de pensar, de planificar, de acometer el adiestramiento necesario para alcanzar un objetivo a largo plazo, de solucionar problemas, etc., y, en este mismo sentido, establecen los límites de nuestras capacidades mentales innatas y determinan así los logros que podremos alcanzar en nuestra vida. Y en la medida en que estemos motivados por el entusiasmo y el gusto en lo que hacemos —o incluso por un grado óptimo de ansiedad— se convierten en excelentes estímulos para el logro.” Goleman (1996:97)

Entre los factores afectivos de mayor interés en la enseñanza se encuentran, por ejemplo: la ansiedad, las creencias, las actitudes, la autoestima y la motivación. Resulta interesante señalar que los últimos dos factores se identifican también como características propias de una persona emocionalmente inteligente (PsicoActiva, 2007). De ahí que el interés por la investigación sobre el papel de estos factores afectivos en el aprendizaje de lenguas haya ganado importancia en los últimos años. Cabe señalar que existe un número considerable de estudios que se han venido realizando desde hace unas 4 décadas y que ponen de manifiesto una relación entre estas variables personales y el aprendizaje de lenguas extranjeras o segundas lenguas (Tennant y Gardner, 2004). A este respecto, Manzaneda y Madrid (1997) apuntan que existen varios estudios que han mostrado que la motivación y las actitudes desempeñan un papel fundamental en el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras y, además, condicionan el rendimiento del alumnado. Nuestro interés se centra precisamente en el estudio de estas últimas variables, la motivación y las actitudes en el aprendizaje de una lengua extranjera. Aunque éstas sean variables afectivas, Lorenzo (2004) menciona que estos factores y, especialmente la motivación, han pasado a convertirse en un constructo objetivable a través de técnicas empíricas que dan lugar a conclusiones, generalizaciones e implicaciones metodológicas para la enseñanza. Al abordar la investigación científica sobre estas variables afectivas se hace imprescindible mencionar los dos enfoques principales que existen: el cualitativo y el cuantitativo. Cuando el sujeto de estudio son variables afectivas, Cabrero *et al.* (1996)

explican que ya no existe un monopolio cualitativo, puesto que se utilizan técnicas psicométricas y sociométricas que miden cuantitativamente los sentimientos como las actitudes, creencias, emociones, etc. Por todo ello, opinamos que en el área de las lenguas extranjeras —especialmente en un estudio en el campo del aprendizaje de lenguas que incluye tanto variables afectivas como no afectivas— resulta oportuno complementar las técnicas cualitativas con las cuantitativas y viceversa.

A este respecto, Larsen-Freeman y Long (1994) explican que los diferentes procedimientos de recogida de datos no sólo se han utilizado en la investigación de la adquisición de segundas lenguas/ del aprendizaje de lenguas extranjeras para obtener muestras del habla de los aprendientes, sino que también se han empleado para estudiar variables afectivas como las actitudes y las motivaciones de los alumnos y profesores de lengua. Aunque existen diferentes técnicas para recoger este tipo de datos, nos centraremos en la que aplicamos en las investigaciones sobre el papel de las variables afectivas la motivación y las actitudes en el aprendizaje de E/LE tanto para la obtención de DEA en el programa de Doctorado en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera en julio 2005 (véase Minera Reyna, 2009a) como para la realización de la tesis doctoral (véase Minera Reyna, 2009b).

2. Instrumento de recogida de datos: el cuestionario

El cuestionario se define como un conjunto de preguntas sobre un tema o un grupo de temas elaborados para que una persona las conteste (Richards *et al.*, 1997). Además, estos autores señalan que los cuestionarios se emplean en muchas ramas de la lingüística aplicada, como en los estudios de uso de la lengua, el estudio de actitudes y motivación y en el análisis de necesidades.

En esta línea, Larsen-Freeman y Long (1994) mencionan que aunque los cuestionarios no se hayan utilizado siempre para medir variables afectivas, éstos sirven muchas veces para que los aprendientes de una LE informen sobre sus propias actitudes o características personales. Asimismo, Cid *et al.* (2002) apuntan que la motivación para aprender lenguas extranjeras o segundas lenguas se ha convertido en un paradigma cuantitativo para el cual se usan cuestionarios como primera herramienta para recoger los datos.

Hay que señalar que el uso de un cuestionario como instrumento de recogida de datos presenta diversas ventajas, por ejemplo, posibilitar la aplicación simultánea a diferentes informantes. Otro aspecto positivo del cuestionario es que el investigador puede obtener datos de diferentes variables (en nuestro caso sobre la motivación y las actitudes) y datos informativos —como edad, sexo, nivel de estudios, entre otros— en una única sesión. Por su parte, López Morales (1994) subraya que tanto los cuestionarios como los test son recursos frecuentes en los estudios lingüísticos, ya que concentran el objetivo del estudio de manera insuperable, abordan directamente el asunto con ilimitado poder de expansión y profundidad y, además, producen datos con exactitud y economía.

Uno de los pioneros en la investigación de las variables afectivas (motivación y actitudes) en el campo de las lenguas más influyentes es Gardner (1985a). Para medir tanto la motivación y las actitudes de aprendientes de una L2, así como también otros factores relacionados con estas variables, Gardner (1985a: 177-184) elaboró una batería de cuestionarios llamada Attitude/Motivation Test Battery (AMTB). Desde la creación del AMTB se han utilizado cuestionarios como herramientas de medición de variables afectivas que influyen en el aprendizaje de una lengua, especialmente de la motivación.

A modo de ejemplo, citamos algunos estudios en los que se han utilizado cuestionarios para recoger los datos sobre las variables afectivas en relación en el campo de lenguas: Clément y Kruidenier (1983), Gardner (1985a), Cenoz Iragui, (1993), Scheu y Bou Franch

(1993), Clément, Dörnyei, y Noels (1994), Espí y Azurmendi (1996), Montijano (1998), Yager (1998), Madrid (1999), Noels *et al.* (1999), Tragant y Muñoz (2000), Noels (2001), Cid. *et al.* (2002), Fernández Agüero (2002), Marcos-Llinás (2007), Spanska *et al.* (2008). Existen muchos otros investigadores que podríamos seguir nombrando que han utilizado cuestionarios como herramienta en sus estudios sobre la motivación y otras variables afectivas. A este respecto, cabe mencionar que Dörnyei (2003a) presenta una lista de investigaciones sobre la motivación para aprender una LE o L2, así como también otras variables que juegan un papel importante en el aprendizaje de una lengua, en las que también se han utilizado cuestionarios como instrumento (para más información véase Dörnyei, 2003a: 144-149).

El cuestionario se ha preferido como instrumento de recogida de datos en tales estudios no sólo por su fácil aplicación, sino también porque— como ya hemos mencionado anteriormente— concentra el objetivo del estudio de manera insuperable, aborda el asunto con expansión y profundidad; y, además, produce datos con exactitud y economía (López Morales, 1994). Referente al uso de los cuestionarios, Madrid (1998) señala que éstos quizás son el instrumento de recogida de datos más usado en la investigación educativa, puesto que resultan útiles para explorar las condiciones bajo las cuales se realiza la enseñanza y se produce el aprendizaje. Además, Madrid (1998) explica que los cuestionarios/encuestas nos informan sobre determinadas creencias y opiniones que constituyen la esencia del pensamiento del profesorado y del alumnado.

Aunque no existe el cuestionario idóneo universal para medir variables como la motivación, puesto que cada cuestionario deberá ser elaborado o adaptado al contexto, la situación y características específicas de los informantes donde se realiza el estudio, hay que considerar algunos aspectos generales (basados en Dörnyei, 2003b:16-31; Carrasco y Calderero, 2000: 82-83; López Morales, 1994: 105-134 y Blaxter *et al.* 2000: 220) que hay que tomar en cuenta a la hora de elaborar un cuestionario para dicho propósito.

- Debe reflejar los puntos fundamentales de la investigación.
- Debe incluirse una carta o introducción dirigida al encuestado.
- El cuestionario debe parecer fácil y atractivo.
- No debe ser demasiado largo, sin embargo, debe recoger todos los datos necesarios para el estudio.
- El lenguaje usado debe ser apropiado a los destinatarios.
- Las instrucciones deben ser claras.
- La redacción de las preguntas debe ser clara y simple.
- La elección de las preguntas (cerradas, abiertas, mixtas) dependerá de los datos que se desean recoger. Sin embargo, se deben escoger en lo posible las más fáciles de responder, por ejemplo, las preguntas cuyas posibles respuestas aparecen ya en el cuestionario y el entrevistador sólo tiene que señalarlas con una "X".
- El orden de las preguntas debe ser según la temática.
- Debe realizarse, por lo menos, una prueba piloto antes de aplicarlo definitivamente.
- Se debe agradecer a los informantes al final del cuestionario.

Por último, Gardner (1985a) sugiere que el cuestionario para medir la motivación, sus componentes y los factores que influyen en ella, no se distribuya ni antes del descanso ni

antes de un test o examen de lengua. Asimismo, recomienda con respecto al AMTB que se hagan las adaptaciones necesarias según el contexto donde se realiza la investigación.

Ahora bien, aunque el cuestionario es una de las técnicas de investigación social más ampliamente utilizada (Blaxter *et al.* 2000), presenta algunas dificultades. En primer lugar, el cuestionario puede limitar la información por las preguntas cerradas, el espacio para contestar y la falta de tiempo. En segundo lugar, es necesario considerar muchos factores para confeccionarlo y usarlo adecuadamente con el fin de obtener los datos necesarios y para que sea fácil de contestar. En tercer lugar, hay que invertir bastante tiempo con las pruebas piloto para asegurar el funcionamiento del cuestionario definitivo. Aun considerando todos los consejos anteriormente mencionados, no faltará una pregunta inadecuada o alguna que provoque la indignación del destinatario (Blaxter *et al.* 2000).

No obstante, hay que decir que en cuanto a los cuestionarios y entrevistas como técnicas de recolección de datos, Blaxter *et al.* (2000) afirman que constituyen la médula de la investigación basada en la encuesta, por lo que ocupan un lugar preponderante en las investigaciones a pequeña escala realizadas dentro del marco de las ciencias sociales. Asimismo, estos autores concluyen que las entrevistas y los cuestionarios cumplen un papel en otros tipos de investigación social como por ejemplo en la investigación-acción y en los enfoques experimentales.

Para diseñar el cuestionario que presentamos (véase el anexo 1), y al cual llamamos MAAL (Motivación y actitudes en el aprendizaje de una LE) nos basamos en parte en el cuestionario AMTB de Gardner (1985b), que ha servido de punto de referencia para el diseño de otros cuestionarios para la investigación de variables afectivas como la motivación y las actitudes en el campo de lenguas L2/LE. Sin embargo, en el contexto alemán, ya sea universitario o extraescolar, donde el español es una lengua extranjera cuyo aprendizaje y uso se encuentran limitados al aula en la mayoría de casos, tanto el modelo de motivación de una segunda lengua (L2) propuesto por Gardner (1985a) desde una perspectiva socio-psicológica como el cuestionario AMTB, no resultan del todo apropiados. Ya en otras investigaciones anteriores, en contextos distintos al canadiense (para el cual fue diseñado el AMTB), se observaron limitaciones en la aplicabilidad del AMTB. Por eso, el cuestionario MAAL ha sido diseñado según las características de los sujetos y los contextos donde se ha aplicado. Asimismo, investigadores como Cid *et al.* (2002) han elaborado cuestionarios según el contexto donde se realizan los estudios. Por lo tanto, para la elaboración del cuestionario que presentamos y hemos utilizado (véase Minera Reyna, 2009a y 2009b), también tomamos en cuenta lo siguiente:

- a. Principios de la perspectiva cognitiva de la motivación presentados por Dörnyei (1994b: 280), puesto que resultan bastante prácticos en el aula de lenguas (Tragant y Muñoz, 2000).
- b. Aspectos de la perspectiva del constructivismo social defendida por Williams y Burden (1999: 127-150).
- c. Las características específicas de nuestros informantes y el contexto donde realizamos las investigaciones.

Hay que señalar que utilizamos el cuestionario MAAL como instrumento para identificar a mayor escala, en primer lugar, qué tipos de motivación predominan en los informantes. En segundo lugar, lo aplicamos para averiguar el grado de motivación y detectar las actitudes que tienen tanto hacia distintos factores del proceso de enseñanza aprendizaje como hacia factores socioculturales de la comunidad objeto.

Concretamente, los objetivos del cuestionario que presentamos son los siguientes:

1. Con los datos que proporciona el cuestionario se pretende, por un lado, trazar el perfil motivador y actitudinal del grupo objeto de informantes y, por el otro, el perfil general del grupo (sexo, edad, nivel de estudios, contacto con la comunidad lingüística y cultural objeto, estancias en el extranjero, entre otros).
2. Además, se espera que, al aplicar un tratamiento estadístico adecuado, los datos arrojados por el cuestionario permitan averiguar las posibles correlaciones entre las variables afectivas estudiadas y otras, tales como el rendimiento académico, la perseverancia, la edad, el sexo, el contacto con la comunidad lingüística, la cultura objeto, entre otros. De esta forma, es posible conocer la influencia de dichas variables en el aprendizaje de una lengua extranjera.
3. Se persigue que el cuestionario, sea fiable, válido, y, además, claro, preciso y simple para facilitar la aplicación y evitar cansancio entre los informantes.

3. ESTRUCTURA DEL CUESTIONARIO

Antes de diseñar el instrumento para recoger los datos, elaboramos la estructura del cuestionario según los objetivos previamente trazados de lo que pretendíamos recoger; donde se reflejan los puntos fundamentales de las investigaciones en cuestión. Dado que la motivación es un constructo con diferentes componentes (Madrid, 1999), decidimos detectar las actitudes hacia los factores asociados reconocidos como determinantes del proceso de aprendizaje de una LE. Cabe recordar que dichas actitudes son consideradas por algunos especialistas como componentes de la motivación (Gardner, 1985a; Dörnyei, 1994b).

A continuación, presentamos el esquema detallado de dicha estructura en el cuadro 1 (véase la siguiente página).

1. Conceptualización del concepto de motivación	
2. Tipos de motivación	<ul style="list-style-type: none"> 2.1. Motivación integradora 2.2. Motivación instrumental 2.3. Motivación intrínseca 2.4. Motivación extrínseca
3. Tipo(s) de motivación dominante	
4. Grado de motivación	<ul style="list-style-type: none"> 4.1. Muy alto 4.2. Alto 4.3. Medio 4.4. Bajo 4.5. Muy bajo
5. Actitudes	
5.1 Actitud hacia sí mismo	
5.2. Actitudes hacia la situación del aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> 5.2.1. Profesorado 5.2.2. Grupo de compañeros 5.2.3. Curso 5.2.4. Material didáctico
5.3. Actitud en general hacia las lenguas extranjeras	
5.4 Actitud hacia lo hispano	<ul style="list-style-type: none"> 5.4.1. El mundo 5.4.2. La lengua 5.4.3. La gente 5.4.4. La cultura

Cuadro1: Estructura del cuestionario

3.2 Tipos de preguntas

Una vez elaborado el esqueleto del cuestionario, redactamos las preguntas según la finalidad y la estructura de las mismas. Las preguntas se ordenaron de acuerdo con el orden lógico impuesto por la temática, tal y como recomiendan autores como Carrasco y Calderero (2000).

En cuanto a las instrucciones de las preguntas, nos aseguramos que fueran simples, claras y precisas, según las propuestas de Blaxter *et al.* (2002).

Con respecto a la longitud, procuramos que el cuestionario no fuera demasiado largo para evitar cansancio entre los informantes y, además, porque este tipo de cuestionarios debe aplicarse en clase, siguiendo la recomendación de Gardner (1985a). Tras la realización de las diferentes pre-pruebas, comprobamos que el tiempo necesario para contestarlo era de 10 a 15 minutos. Sin embargo, otro criterio importante para decidir el número de preguntas fue que hubiera suficientes para que quedaran reflejados los aspectos importantes y de utilidad para la investigación (Carrasco y Calderero, 2000).

Asimismo, incluimos al inicio del cuestionario MAALE una breve carta introductoria con el propósito de solicitar la colaboración de los informantes y ofrecerles información de interés sobre el estudio, así como también agradecerles su participación. Conviene apuntar que la carta que aparece en el anexo 1 ha sido diseñada para el contexto universitario. En la carta destinada al contexto extraescolar no se incluye la carrera universitaria, sino que en su lugar se pregunta la profesión.

Después de la carta, redactamos un apartado para obtener información personal de los encuestados de interés para la investigación (edad, sexo, nacionalidad, nivel de estudios, profesión, lengua materna, lenguas extranjeras, etc.).

En general, preferimos trabajar con preguntas cerradas por diferentes motivos. Por un lado, son más fáciles de contestar y, por el otro, facilitan el análisis de los resultados, así como el tratamiento estadístico, puesto que proporcionan datos cuantitativos. No obstante, tanto en la primera como en la última parte del cuestionario, incluimos preguntas abiertas, siguiendo una línea más cualitativa por los datos de interés que éstas podrían proporcionar en estos apartados.

Utilizamos diferentes tipos de preguntas, por ejemplo, las escalas de intensidad. Según López Morales (1994), este tipo de preguntas se compone de expresiones aseverativas que piden al entrevistado que muestre su grado de aceptación o de rechazo. Es decir, el sujeto se sitúa a lo largo de una variable consciente o inconscientemente. Este mismo autor apunta que este tipo de preguntas está centrado en el sujeto, puesto que la premisa subyacente a ellas es que la variación de las respuestas viene determinada por las influencias personales de los informantes. Cabe decir que las posibles respuestas aparecían en la mayoría de las preguntas para que los informantes sólo tuvieran que señalarlas con una X, tal y como López Morales (1994) recomienda.

En cuanto al formato de las preguntas de intensidad, también seguimos la sugerencia de López Morales (1994:126-127) quien opina que es mejor poner las posibles respuestas o espacios a marcar al lado de la pregunta y no debajo de la misma por resultar más cómodo para el encuestado.

Además, incluimos escalas de diferencial semántico en los apartados 4 y 6 del cuestionario. Éstas son escalas construidas en torno a adjetivos polares (por ejemplo: agradable – desagradable; fuerte - débil, etc.), dejando entre 3 y 7 posibilidades de elección para que el informante pueda expresar su opinión con diferentes matizadores (López Morales, 1994).

Por último, elaboramos un baremo para cada uno de los apartados del cuestionario con el fin de medir con más facilidad las respuestas. Hay que resaltar que el hecho de que exista un baremo para cada uno de los apartados que componen el cuestionario hace posible en investigaciones futuras la aplicación de los apartados por separado según lo que el investigador o el profesor quieran medir en clase, ya que cada apartado puede utilizarse independientemente de los otros.

3.3 Apartados del cuestionario MAALE

El cuestionario está compuesto por 6 apartados, en algunos casos hay apartados que tienen más de una parte, puesto que miden más de un aspecto. A continuación, se presenta cómo se aplica el cuestionario e interpretan los datos que se obtienen mediante el mismo.

3.3.1 Primer apartado

En el primer apartado se presentan 12 razones para aprender el E/LE con el objetivo de identificar el/los tipo(s) de motivación que tienen los informantes y averiguar cuáles son los dominantes. Hay 4 afirmaciones de motivación instrumental y 4 de motivación integradora. Como ambos tipos de motivación se consideran del tipo de motivación extrínseca, sólo se incluyen 4 afirmaciones específicas de la motivación intrínseca sobre las razones para aprender la LO, pero no de la extrínseca.

Para codificar las respuestas del primer apartado y poder identificar el tipo o tipos de motivación dominante se utiliza el siguiente baremo:

Intervalos	Interpretación
17 - 20	muy alto
13 - 16	alto
9 - 12	medio
5 - 8	bajo
1 - 4	muy bajo

Baremo 1: Tipo de motivación dominante

En cada una de las afirmaciones se dan 5 opciones graduales en torno al parámetro valorativo descrito a continuación:

Opciones	Valor numérico
Mucho	5
Bastante	4
Regular	3
Poco	2
Nada	1

Parámetro valorativo 1: Motivación dominante

Esto significa que el máximo de puntos que es posible obtener en cada tipo de motivación es de 20, ya que hay 4 afirmaciones correspondientes a cada tipo ($4 \times 5 = 20$).

3.3.2 Segundo apartado

El apartado II está diseñado con el propósito de averiguar el grado de motivación de los informantes para aprender la LO. Para medirlo —independientemente del tipo de motivación que sea— se suman los tres siguientes factores (considerados como componentes de la motivación por investigadores como Gardner, 1985a) motivacionales:

deseo + interés + esfuerzo

Cabe apuntar que estos 3 factores están estrechamente relacionados por lo que resulta difícil analizarlos por separado, aunque a veces puede observarse la ausencia de uno, por ejemplo, el esfuerzo. Por ello, el objetivo de los ítems es obtener datos de los 3 en su totalidad, es decir, como un todo (el grado de motivación).

Para averiguar el grado de motivación de los informantes se utiliza el siguiente baremo:

Intervalos	Grado de motivación
49 - 60	muy alto
37 - 48	alto
25 - 36	medio
13 - 24	bajo
1 - 12	muy bajo

Baremo 2: Grado de motivación

Se suma el resultado de las 12 preguntas que tienen un mínimo de 1 punto y un máximo de 5 puntos ($5 \times 12 = 60$), recuérdese que se valoran los 3 factores juntos (deseo + interés + esfuerzo). Por ejemplo, una persona que alcanza una puntuación que se encuentra en el intervalo de 49 - 60 tiene un grado de motivación muy alto; es decir, está muy motivada para aprender la LO.

3.3.3 Tercer apartado

El apartado 3 del cuestionario tiene el objetivo de conocer la actitud que los informantes tienen hacia sí mismos como aprendientes del ELE. Es decir, indagar cuál es el nivel de autoconfianza, competencia en la LE y ansiedad al utilizarla.

En este apartado hay 4 afirmaciones (2 positivas y 2 negativas) con un valor numérico de 1 a 5. Esto significa que la puntuación máxima que es posible obtener es de 20 ($4 \times 5 = 20$). Por lo tanto, una puntuación que está en el primer intervalo (17-20) se interpreta como una actitud excelente (véase el siguiente baremo).

Intervalos	Actitud
17 - 20	Excelente
13 - 16	Muy buena
9 - 12	Buena
5 - 8	Regular
1 - 4	Mala

Baremo 3: Actitud hacia sí mismo

3.3.4 Cuarto apartado

Este apartado está compuesto por 4 partes que abarcan los componentes (tanto humanos: profesor y grupo de compañeros, como no humanos: curso y entorno didáctico) de la situación del aprendizaje. Primeramente, se interpreta por separado cada una de las 4 partes con baremos realizados específicamente para cada una de ellas.

3.3.4.1 Profesorado

La primera parte comprende 6 ítems (3 positivos y 3 negativos) que revelan la actitud que los aprendientes tienen hacia su profesorado. Se toman en cuenta tanto aspectos humanos como pedagógicos para elaborar dichas afirmaciones.

Como se ha mencionado anteriormente, en este apartado hay 6 aseveraciones, 3 positivas y 3 negativas que se puntúan de 1 a 5 respectivamente. Es decir, una actitud excelente hacia el profesor se encontrará en el intervalo de 25-30 (véase el siguiente baremo).

Intervalos	Actitud
25 - 30	Excelente
19 - 24	Muy buena
13 - 18	Buena
7 - 12	Regular
1 - 6	Mala

Baremo 4: Actitud hacia el profesorado

3.3.4.2 El grupo de compañeros

3.3.4.3 El curso

En la segunda parte de este apartado se utilizan escalas de diferencial semántico para conocer la actitud de los informantes hacia el grupo de compañeros y hacia el curso respectivamente. Se han ordenado aleatoriamente los pares de adjetivos polares evitando que los positivos o los negativos aparezcan siempre en la misma columna, tal como sugiere López Morales (1994), para impedir que los informantes marquen mecánicamente el mismo espacio.

Dado que las escalas utilizadas dan 7 posibilidades de elección para expresar la opinión, los valores numéricos son de un mínimo de 1 para los adjetivos negativos y de un máximo de 7 para los positivos respectivamente por lo que el valor máximo que se puede alcanzar en esta parte es de 35 ($5 \times 7 = 35$). Para interpretar los resultados de la suma de valores numéricos se aplica el siguiente baremo:

Intervalos	Actitud
29 - 35	Excelente
22 - 28	Muy buena
15 - 21	Buena
8 - 14	Regular
1 - 7	Mala

Baremo 5: Actitud hacia el grupo de compañeros y hacia el curso

Cabe señalar que el baremo anterior se aplica para cada una de las escalas por separado, esto significa que las actitudes tanto hacia el grupo como hacia el curso se averiguan independientemente una de otra.

3.3.4.4 Entorno didáctico

En la última parte de este apartado se aplica una escala de intensidad en forma de cuadrícula o tabla para averiguar la actitud de los aprendientes hacia el entorno didáctico o contexto en general (libro, material didáctico, número de participantes, mobiliario, aula, entre otros). Los informantes pueden valorar cada uno de los aspectos del entorno con elementos graduales de muy bueno a muy malo.

Los elementos graduales tienen el siguiente valor numérico:

Muy bueno	5
Bueno	4
Regular	3
Malo	2
Muy malo	1

Parámetro valorativo 2: Entorno didáctico

Para interpretar los resultados numéricos de la parte anterior se utiliza el siguiente baremo:

Intervalos	Actitud
21 - 25	Excelente
16 - 20	Muy buena
11 - 15	Buena
6 - 10	Regular
1 - 5	Mala

Baremo 6: Actitud hacia el entorno didáctico

El resultado máximo de la suma total de los 5 aspectos a valorar es de 25 puntos (5x5=25).

3.3.5 Quinto apartado

Este apartado tiene el objetivo de conocer la actitud que los aprendientes tienen hacia las lenguas extranjeras en general. Para ello se aplica una cuadrícula o tabla compuesta por 10 aseveraciones sobre las lenguas extranjeras. Se combinan las aseveraciones formuladas positiva a negativamente de forma aleatoria. Los informantes pueden seleccionar de las 5 alternativas la que más se acerque a su opinión para cada uno de los ítems. Las 5 alternativas graduales tienen el siguiente valor numérico:

Alternativas	Valor numérico
A. Estoy totalmente de acuerdo	5
B. Estoy de acuerdo	4
C. Estoy indeciso/a	3
D. Estoy en desacuerdo	2
E. Estoy totalmente en desacuerdo	1

Parámetro valorativo 3: Actitud hacia las lenguas extranjeras

Para interpretar el resultado de la suma total de las 10 aseveraciones se aplica el siguiente baremo:

Intervalos	Actitud
41 - 50	Excelente
31 - 40	Muy buena
21 - 30	Buena
11 - 20	Regular
1 - 10	Mala

Baremo 7: Actitud hacia las lenguas extranjeras

El resultado máximo de la suma total de las 5 alternativas a escoger es de 50 puntos (5x10= 50).

3.3.6 Sexto apartado

El sexto apartado tiene como fin averiguar la actitud de los informantes hacia "lo hispano"; es decir, hacia la lengua, la gente, la cultura y "el mundo" hispanos. Este apartado está compuesto por 4 partes que miden por separado cada uno de los aspectos anteriores. Para averiguar la actitud hacia el mundo, la lengua y la gente hispana se utilizan 3 escalas de diferencial semántico. Para cada una de las escalas hay 4 pares de adjetivos polares (que

describen en forma general los aspectos a medir) que están ordenados al azar evitando que estén todos los positivos o los negativos en la misma columna para evitar una respuesta mecánica (véase apartado 4: grupo y curso).

Las 3 escalas utilizadas dan 7 posibilidades de elección para expresar la opinión sobre cada aspecto. Dado que los valores numéricos son de un mínimo de 1 para los adjetivos negativos y de un máximo de 7 para los positivos respectivamente, el valor máximo que se puede alcanzar en cada uno de dichos aspectos es de 28 ($7 \times 4 = 28$). Para interpretar los resultados de la suma de valores numéricos para cada escala se aplica el siguiente baremo:

Intervalos	Actitud
23 - 28	Excelente
18 - 22	Muy buena
12 - 17	Buena
6 - 11	Regular
1 - 5	Mala

Baremo 8: Actitud hacia la lengua, la gente y mundo hispanos

Para detectar la actitud hacia la cultura hispana se aplica una cuadrícula o tabla compuesta por 10 elementos culturales (costumbres, tradiciones, religión, arte, música, entre otros.). Los informantes pueden seleccionar de las 5 alternativas (de muy interesante a nada interesante) la que más se acerque a su opinión. Las 5 alternativas graduales tienen el siguiente valor numérico:

Alternativas	Valor numérico
Muy interesante	5
Bastante interesante	4
Interesante	3
Un poco interesante	2
No es interesante	1

Parámetro valorativo 4 : Actitud hacia la cultura hispana

Para interpretar el resultado de la suma total de los 10 elementos culturales se aplica el siguiente baremo:

Intervalos	Actitud
41 - 50	Excelente
31 - 40	Muy buena
21 - 30	Buena
11 - 20	Regular
1 - 10	Mala

Baremo 9: Actitud hacia la cultura

Dado que la cultura es un concepto que abarca múltiples elementos, además de los 10 elementos culturales que contiene la parrilla, este apartado del cuestionario es semiabierto. Es decir, hay un espacio para que los informantes escriban otros elementos culturales que les parezcan interesantes y quieran mencionar.

4. Discusión y conclusiones

Atendiendo a los resultados de las investigaciones realizadas para las cuales hemos utilizado el cuestionario MAALÉ, concluimos que cumple los objetivos para los que ha sido elaborado.

En primer lugar, proporciona un número considerable de datos recogidos que permiten, por un lado, elaborar un perfil tanto motivacional y actitudinal del grupo objeto de informantes, así como un perfil general de los mismos (edad, nacionalidad, profesión, contacto con la comunidad lingüística objeto, estancias en el extranjero, entre otros).

En segundo lugar, recoge datos cuantitativos que hacen posible, al aplicar un tratamiento estadístico adecuado³, calcular las correlaciones existentes entre estas variables afectivas y otras, por ejemplo, el rendimiento académico y la perseverancia en el aprendizaje de la lengua objeto.

En tercer lugar, según las experiencias al aplicar el cuestionario tanto en las pre-pruebas como en las sesiones definitivas constatamos que se necesita entre 10 y 15 minutos en promedio para contestarlo con lo cual no ha sido agotador para ningún informante contestarlo. No obstante, hay que señalar que el cuestionario ha sido traducido a la lengua materna de los informantes con el fin de recoger la información necesaria para las investigaciones sin limitaciones lingüísticas.

Como hemos mencionado con anterioridad, el cuestionario que presentamos ha sido elaborado con el objetivo de estudiar la motivación y las actitudes hacia diferentes factores del aprendizaje del ELE en Alemania tanto en contextos universitarios como extraescolares. Sin embargo, consideramos que puede aplicarse para el estudio de cualquier otra LE y en otros contextos educativos y culturales con las modificaciones necesarias.

Es conveniente señalar que los ítems diseñados para averiguar las actitudes hacia los diferentes factores en cuestión podrían ser ampliados para estudiar estas variables con más profundidad de acuerdo con los objetivos y necesidades del investigador.

Asimismo, hay que apuntar que este cuestionario ha sido utilizado con fines científicos, aun así, podría ser una herramienta útil para los profesores de lenguas extranjeras con el objetivo de conocer mejor el perfil afectivo de su alumnado o una variable determinada, puesto que la estructura del mismo permite utilizar los ítems por separado. Cabe recordar que éstos proporcionan datos numéricos de fácil interpretación al utilizar los baremos correspondientes sin tener que someter el resultado a tratamientos estadísticos.

Finalmente, hay que decir que, aunque este cuestionario cumple los objetivos y las perspectivas esperadas, sería recomendable complementar la información que recoge con otras técnicas tales como entrevistas, observaciones, diarios, entre otras, por varias razones. Por un lado, tal y como hemos mencionado, el cuestionario puede limitar la información por las preguntas cerradas, el espacio o la falta de tiempo. Por el otro, hay que recordar que en el campo de adquisición de lenguas existen fenómenos multifacéticos y multidimensionales que incluyen tanto factores humanos (profesor, alumnos, entre otros) como no humanos (los materiales, el entorno didáctico, los métodos, el sistema educativo, el contexto sociocultural, entre otros). Por todo ello, opinamos que el área de las lenguas

³ Para averiguar las correlaciones existentes entre las variables estudiadas se ha aplicado como tratamiento estadístico el Coeficiente de Correlación de Pearson (r).

extranjeras y/o segundas lenguas —especialmente en estudios que incluye tanto variables afectivas como no afectivas— resulta conveniente complementar diferentes técnicas tanto cualitativas como cuantitativas con el fin de optimizar los resultados y llegar a conclusiones más definitivas.

5. Referencias bibliográficas

Arnold, J. (2000). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: CUP.

Blaxter, L., Hughes, C. y Tight, M. (2000). *Cómo se hace una investigación*. Barcelona: Gedisa.

Cabrero, J. y Richart, M. (1996). El debate investigación cualitativa frente a investigación cuantitativa. *Enfermería Clínica*, 6 (5), 212-217. Universidad de Alicante. Disponible en: www.ua.es/es/investigacion/memoria/1996/33400.pdf [Fecha de consulta: 04.11.08].

Caparrós, M., Jiménez, A. y Jaén, M. (s.a). Inteligencia emocional. *Cuadernos de educación* [en línea], 2. Disponible en: <http://www.indexnet.santillana.es/rcs/archivos/primaria/biblioteca/cuadernos/comoap~1.pdf> [Fecha de consulta: 21.05.07].

Carrasco, J. y Caldero Hernández, J. (2000). *Aprendo a investigar en educación*. Madrid: RIALP.

Cenoz Iragui, M. (1993). Diferencias individuales en la adquisición del inglés. *Revista española de lingüística aplicada*, (9), 27-35. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1308209> [Fecha de consulta: 29.12.08]

Cid, E., Grañeda, G. y Tragant, E. (2002). On the Development of a Data-Based Questionnaire on Motivation. *Fifty Years of English Studies in Spain (1952-2002)*. Actas del XXVI Congreso de AEDEAN, 349-354.

Clément, R. y Kruidenier, B.G. (1983). Orientation and second language acquisition: The effects of ethnicity, milieu, and target language on their emergence. *Language Learning*, 33, 273- 293.

Clément, R., Dörnyei, Z. y Noels, K. A. (1994). Motivation, self-confidence and group cohesion in the foreign language. *Language Learning*, 44 (3), 417-448.

Damasio, A. (1994). *Descartes' Error: Emotion, Reason and the Human Brain*. Nueva York: Avon.

Dörnyei, Z. (1994a). Understanding L2 motivation: On with the challenge. *Modern Language Journal*, 78 (4), 515-523. Disponible en: <http://www.nottingham.ac.uk/english/research/cral/doku.php?id=people:zoltan>[Fecha de consulta: 10.12.08].

Dörnyei, Z. (1994b). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *Modern Language Journal*, 78 (3), 273-284. Disponible en: <http://www.nottingham.ac.uk/english/research/cral/doku.php?id=people:zoltan> [Fecha de consulta: 10.12.08].

Dörnyei, Z. (2003a). *Questionnaires in Second Language Research*. Londres: LEA.

Dörnyei, Z. (2003b). Attitudes, orientations, and motivations in language learning: Advances in theory, research, and applications. *Language Learning*, 53 (1), 3-32. Disponible en: <http://www.nottingham.ac.uk/english/research/cral/doku.php?id=people:zoltan> [Fecha de consulta: 01.12.08].

Espí Guzmán, M.J. y Azurmendi Ayerbe, M.J. (1996). Motivación, actitudes y aprendizaje en el español como lengua extranjera. *Revista española de lingüística aplicada*, (11), 63-76. Disponible en: <http://www.aesla.uji.es/resla?q=reslahojadeestilo> [Fecha de consulta: 07.12.08].

Fernández Agüero, M. (2002). Estudio descriptivo de la relación entre motivación y estrategias de aprendizaje del inglés como lengua extranjera en magisterio. *Boletín de Estudios e Investigación*, 3, 77-87. Disponible en: dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=283872&orden=0 [Fecha de consulta: 27.12.08].

Gardner, R. C. (1985a). *Social Psychology and Second Language Learning: The role of Attitudes and Motivation*. Londres: Edward Arnold.

Gardner, R. C. (1985b). *The Attitude/Motivation Test Battery: Technical Report* [en línea]. Disponible en: <http://publish.uwo.ca/~gardner/docs/AMTBmanual.pdf>. [Fecha de consulta: 14.01.06].

Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional*. Barcelona: Kairos.

Larsen-Freeman, D. y Long, M. H. (1994). *Introducción al estudio de la adquisición de lenguas*. Madrid: Gredos.

López Morales, H. (1994). *Métodos de Investigación Lingüística*. Salamanca: Ediciones Colegio de España.

Lorenzo Bergillos, F. (2004). La motivación y el aprendizaje de una L2/LE. En Sánchez Lobato, J y Santos Gallardo, I. (Eds.). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 305-328.

Madrid, D. (1998). *Guía para la investigación en el aula de idiomas* [en línea]. Departamento de Didáctica de la Lengua y Literatura de la Facultad de CC. de la Educación. Universidad de Granada. Disponible en: <http://www.ugr.es/~dmadrid/Doctorado/Guia%20Investigacion%20Aula.pdf> [Fecha de consulta: 31.12.08].

Madrid, D. (1999). *La investigación de los factores motivacionales en el aula de idiomas*. Departamento de Didáctica de la Lengua y de la Literatura de la Universidad de Granada. Granada: Grupo Editorial Universitario.

Manzaneda, F. y Madrid, D. (1997). Actitudes y motivación en la clase de inglés (1º de BUP). En: Adams E, Bueno, A. y Tejada, G. (Eds.) *Francisco Manzaneda Oneto "In Memoriam"*, *The Grove*, (4), 153-171. Jaen: Servicio de Publicaciones, Universidad de Jaén. Disponible en: <http://www.ugr.es/~dmadrid/Publicaciones/Motivacion-Manzaneda.pdf> [Fecha de consulta: 05.09.08].

Marcos-Llinas, M (2007). Variables afectivas en la clase de lenguas extranjeras. *Interlingüística*, 17, 676-678. Disponible en: dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=2317486&orden=84319 [Fecha de consulta: 16.09.08].

Minera Reyna, L. E. (2009a). El papel de la motivación y las actitudes en el aprendizaje de E/LE en un contexto de enseñanza formal para adultos alemanes. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 6 (3), 58-73. Disponible en: http://www.nebrija.com/revista-linguistica/revista_6/investigacion_1.html [Fecha de consulta: 04.12.09].

Minera Reyna, L. E. (2009b). *Motivación y actitudes en aprendizaje del español como lengua extranjera en Alemania*. Tesis Doctoral. Madrid: Universidad Antonio de Nebrija.

Montijano Cabrera, M. (1998). La negociación de sub-contenidos en el aula de lengua extranjera: una herramienta docente para incrementar la motivación intrínseca. *Interlingüística*, 9, 201-206. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/extaut?codigo=103132> [Fecha de consulta: 27.12.08].

Noels, K.A. (2001). Learning Spanish as a second language: Learners' orientations and perceptions of teachers' communicative style. *Language Learning*, 51, 107-144.

Noels, K. A; Clément, R y Pelletier, L. G. (1999). Perceptions of teachers communicative style and students' intrinsic and extrinsic motivation. *The Modern Language Journal*, 83 (1), 23-34.

PsicoActiva (2007). *Emociones* [en línea]. Disponible en: <http://www.p psicoactiva.com/emocion.htm> [Fecha de consulta: 21.05.07].

Richards, J., Platt, J. y Platt, H. (1997). *Diccionario de lingüística aplicada y enseñanza de lenguas*. Barcelona: Ariel.

Scheu, U. y Bou Franch, P. (1993). Distancia cultural entre L1 y L2 en el aprendizaje de lenguas extranjeras. *Revista española de lingüística aplicada*, (9), 49-57. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1308212> [Fecha de consulta: 27.12.2008].

Spanska,C., Östervald, M. y Alvarez , P. (2008). *Algunas estrategias didácticas para mantener la motivación en el aprendizaje del español. Un estudio en dos escuelas suecas del 9º grado* [en línea]. Karlstads Universitet. Disponible en: <http://www.diva->

portal.org/diva/getDocument?urn_nbn_se_kau_diva-1491-1__fulltext.pdf [Fecha de consulta: 18.01.09].

Tennant, y Gardner, R. C. (2004). The Computerized Mini-AMTB. *CALICO Journal*, 21 (2) [en línea]. Disponible en: <https://www.calico.org/a-20> [Fecha de consulta: 12.04.10].

Tragant, E. y Muñoz, C. (2000). La motivación y su relación con la edad en un contexto escolar de aprendizaje de una lengua extranjera. En: Muñoz, C. (Ed.) *Segundas lenguas: adquisición en el aula*. Barcelona: Ariel Lingüística, 81-105.

Williams, M. y Burden, R. (1999). *Psicología para profesores de idiomas: Enfoque del constructivismo social*. Madrid: CUP.

Yager, K. (1998). Learning Spanish in Mexico: The Effect of Informal Contact an Student Attitudes of Language Gain. *Hispania*, 81, 889-911.

6. Anexo 1: Cuestionario: Motivación y actitudes en el aprendizaje de lenguas extranjeras (MAALE)

Estimados alumnos/as:

Mediante este cuestionario se pretende conocer algunos aspectos relativos a su experiencia en el aprendizaje de lenguas extranjeras —especialmente el español— que nos serán muy útiles para conocerlos y comprenderlos mejor con el fin de ajustar las propuestas didácticas según las características del alumnado.

Las respuestas son anónimas y no los comprometen a nada en concreto. Además, serán tratadas con discreción y serán usadas para fines específicamente científicos. Por ello, los invitamos a que respondan a todas las cuestiones con absoluta sinceridad y sin ningún tipo de recelo. El número de matrícula no servirá para saber si usted continúa aprendiendo el E/LE en el mismo centro.

Les recordamos que no hay respuestas correctas o incorrectas, lo que nos interesa es su opinión.

Muchísimas gracias por su valiosa colaboración.

DATOS PERSONALES

(Son necesarios y muy importantes para este estudio y se utilizarán para informes estadísticos)

Fecha de nacimiento: mes: _____ año: 19 _____

Sexo: Femenino Masculino

Nacionalidad: _____

Lengua(s) materna(s): _____

Carrera: _____

Número de matrícula: _____

Estudios:

Bachillerato

Licenciatura

Maestría

Doctorado

Otros: (especifique) _____

¿En qué lenguas extranjeras tiene usted conocimientos? Indique con una **X** el grado de dominio.

	Muy bien	Bien	Regular	Un poco
Español				
Inglés				
Francés				
Italiano				
Ruso				
Otras, ¿cuáles?				

Indique con una **(X)** si ha residido o ha visitado España o algún país de Latinoamérica y en total por cuánto tiempo.

No _____			
Sí _____	_____ días	_____ mes (es)	_____ año (s)

Indique el propósito con una **(X)**

_____ vacaciones	_____ trabajo	_____ estudios	_____ aprender español	_____ otros: ¿cuáles? _____
------------------	---------------	----------------	------------------------	-----------------------------

¿Tiene o ha tenido usted alguna relación con hispanohablantes fuera de clase? Marca con una **(X)** la opción correspondiente.

Ninguna _____	Esporádica _____	Ocasional _____	Frecuente _____	Muy frecuente _____
---------------	------------------	-----------------	-----------------	---------------------

A continuación, encontrará una serie de preguntas sobre aspectos de la cultura y gente hispanas, del aprendizaje del español y de otras lenguas. No se tome mucho tiempo para contestar cada pregunta, señale la primera opción que se le ocurra. Recuerde que no hay respuestas incorrectas. Por favor, no deje ninguna pregunta sin contestar.

I. ¿POR QUÉ ESTUDIA USTED ESPAÑOL?

Señale con una X en qué grado influyen en su deseo de aprender el español los motivos siguientes.

Estudio español,

	Mucho	bastante	re-regular	poco	nada
porque me facilita/rá relacionarme con personas hispanohablantes.					
porque me gusta la lengua española.					
porque me gustaría vivir en un país hispano.					
porque lo necesito/necesitaré en mi carrera profesional.					
porque me gusta aprender cosas nuevas.					
porque lo necesito para mis estudios.					
porque me permite participar mejor en actividades de otras culturas.					
porque para mí es interesante aprender lenguas extranjeras.					
porque me permitirá ser una persona mejor instruida/preparada.					
porque me permite comprender y apreciar mejor la literatura, el cine, la música y el arte hispanos.					
porque en general es gratificante aprender.					
porque me sirve para viajar al extranjero.					
Si usted tiene otras razones para aprender español, escríbalas aquí e indique en qué grado influyen en su decisión de aprender la lengua:					

A continuación, escriba la razón más importante de todas que lo motiva para aprender español:

II. A continuación, indique si está de acuerdo o en desacuerdo con los siguientes enunciados. Señale con una X el número que corresponde a su opinión.

- | |
|---|
| A. Estoy totalmente de acuerdo
B. Estoy de acuerdo
C. Estoy indeciso/a
D. Estoy en desacuerdo
E. Estoy totalmente en desacuerdo |
|---|

	A	B	C	D	E
En la clase me gusta que hablemos tanto en español como sea posible.					
Si considero cómo aprendo español, puedo decir honestamente que confío en mi suerte o inteligencia, porque no hago mucho esfuerzo para aprenderlo.					
Si ya no tuviera la posibilidad de hacer un curso de español en el Instituto/Universidad, trataría de seguir en contacto con el español en situaciones cotidianas (p.ej. leer libros y periódicos, usarlo en todas las situaciones posibles, etc.)					
Si estuviera de vacaciones en un país hispano, preferiría hablar en inglés o alemán, si fuera posible.					
Cuando oigo una canción en español en la radio, la escucho cuidadosamente y trato de entender las palabras.					
En realidad, me interesaría más aprender otro idioma que español, si tuviera la oportunidad					
En realidad, prefiero que el profesor/ la profesora nos hable en alemán.					
Pienso activamente sobre lo que he aprendido en la clase de español.					
Cuando acabe este curso, no continuaré aprendiendo español.					
Si tengo la oportunidad, trato de usar el español fuera de clase, ya sea con hispanos o leyendo libros o viendo películas en versión original.					
En la clase de español participo activamente muy poco.					
Me interesa llegar a hablar español muy bien.					

Los hispanohablantes me parecen en general

intolerantes								tolerantes
simpáticos								antipáticos
apasionados								fríos
descorteses								corteses

La cultura hispana

Indique con una (X) cuánto le gustan o interesan los siguientes aspectos de la cultura hispana en general, si quiere destacar alguno de los aspectos entre paréntesis, subráyelo:

ME GUSTA(N) /INTERESA(N)	MUCHO	BASTANTE	REGULAR	UN POCO	NADA
LAS COSTUMBRES (formas de vida: comida, vestimenta, horarios, etc.)					
LA TRADICIÓN (fiestas, ritos, celebraciones, etc.)					
LA RELIGIÓN Y CREENCIAS					
LA MORAL (valores, normas, leyes, etc.)					
EI ARTE (pintura, escultura, arquitectura, etc.)					
LA LITERATURA					
LA MÚSICA					
EI CINE					
EL DESARROLLO ECONÓMICO/INDUSTRIAL					
LA CIENCIA					
¿HAY OTROS ASPECTOS DE LA CULTURA HISPANA QUE LE GUSTARÍA MENCIONAR?					

¡Muchas gracias por su valiosa colaboración!

Subordinadas sustantivas de infinitivo (estudio contrastivo español-italiano)

MARÍA ENRIQUETA PÉREZ VÁZQUEZ
SSLMIT (Universidad de Bolonia-Forlì)
enriqueta.perez@unibo.it

María Enriqueta Pérez Vázquez se licencia en 1995 en Filología hispánica (especialidad en Lingüística) en la Universidad Complutense de Madrid. Se doctora con una tesis sobre el sujeto del infinitivo en la Scuola Normale Superiore de Pisa en 2001. Desde 2005 es Investigadora en la universidad de Bolonia (SSLMIT de Forlì). Sus ámbitos de investigación son la gramática contrastiva español-italiano, la lexicografía, la lexicología y la sintaxis del español.

Resumen: Este trabajo, en el marco de la gramática contrastiva, está dedicado al estudio del infinitivo en español y en italiano en las subordinadas completivas. El objetivo será destacar los principales contrastes, mostrar y comparar las estructuras de una y otra lengua en las que hallamos el infinitivo: sus características semánticas y temporales y las restricciones a las que está sometido en cada una de ellas. El estudio presentado considera las construcciones de infinitivo desde un punto de vista sincrónico, partiendo del italiano para llegar al español. El trabajo presentado podrá resultar de utilidad en el aula de ELE con estudiantes de origen italiano cuando se aborde el estudio de las subordinadas completivas de infinitivo, pues prevé las posibles interferencias lingüísticas en estas estructuras.

Palabras clave: infinitivo, subordinación, aspecto verbal, gramática contrastiva, infinitivo italiano.

1. INTRODUCCIÓN

El presente estudio está dedicado al análisis y contraste del infinitivo en español y en italiano en las subordinadas completivas. Trataremos sólo los usos disimétricos, es decir, casos en los que español e italiano usan, en un mismo contexto sintáctico, estructuras diferentes o valores diferentes.

Los ejemplos presentados son en su mayor parte errores de español como lengua extranjera (ELE), es decir frases agramaticales o incorrectas, utilísimas para la didáctica, dado que nos permiten reconocer las restricciones, pues “aquello que no se puede decir”, lo agramatical, tiene un gran valor como medio de descripción de las unidades lingüísticas. Por otra parte, el estudio contrastivo nos ayuda entender por qué nuestros estudiantes cometen ciertos errores, individual y colectivamente, y por qué el mismo error lo cometen repetidamente, cada uno de ellos, y en muchos casos de manera

sistemática. Veremos que en la mayoría de las frases recogidas en clase, los errores proceden de la aplicación del calco o traducción literal del italiano.

Dado que partimos del análisis de errores en español, éstos nos mostrarán fundamentalmente las restricciones a las que está sometido en esta lengua, dado que el estudio está dedicado a italianos que tienen el español como L2.¹

En la sección 2 damos una panorámica de todas las construcciones de infinitivo en español e italiano. En la sección 3 iremos viendo los diferentes contrastes que presentan estas dos lenguas con respecto al infinitivo en las completivas.

2. CONSTRUCCIONES CON INFINITIVO EN ESPAÑOL E ITALIANO

El infinitivo puede formar parte de una gran cantidad de estructuras. Puede ser considerado un auténtico comodín de la gramática, y así: lo hallamos en las perífrasis (1), en las llamadas construcciones de *accusativus cum infinitivo* (2-3), puede ser núcleo de una subordinada en función de sujeto (4), complemento directo o complemento de régimen (5), puede ser núcleo de una adverbial (6), de una relativa (7) e incluso puede aparecer sin subordinador explícito en frases aparentemente independientes (8-9). Como puede comprobarse en los ejemplos, las estructuras son paralelas en las dos lenguas.

- (1) a. Puedo hacerlo para mañana.
b. *Posso farlo per domani.*
- (2) a. He visto a tu padre leer el periódico.
b. *Ho visto tuo padre leggere il giornale.*
- (3) a. Ha hecho sentarse a la niña.
b. *Ha fatto sedere la bambina.*
- (4) a. Es imprescindible leer el periódico todos los días.
b. *È imprescindibile leggere il giornale ogni giorno.*
- (5) a. Pretende cambiar de país.
b. *Cerca di cambiare paese.*
- (6) a. El deseo de volver.
b. *Il desiderio di tornare.*

¹ En este estudio trataremos sólo el infinitivo verbal y no el infinitivo nominalizado (introducido por diferentes determinantes, modificado por un adjetivo y con sujeto preposicional). Nos referimos a estructuras del tipo: *ese continuo reír del estudiante, su desesperado decir mentiras, el continuo charlar de las mujeres...*

- (7) a. Está muy contento de volver.
b. *È molto contento di tornare.*
- (8) a. Ha llamado antes de salir/al salir/después de salir.
b. *Ha chiamato prima di uscire/dopo essere uscito.*
- (9) a. Busco un país donde vivir.
b. *Cerco un paese dove vivere.*
- (10) a. ¡Entrar así! ¡sin avisar!
b. *Entrare così? senza avvertire!*
- (11) a. Permanecer en silencio, por favor. / No pisar el césped.
b. *Rimanere in silenzio, per favore. / Non calpestare il prato.*

En este trabajo estudiaremos estructuras como las de (4) y (5) en las que el infinitivo es el núcleo de una subordinada en función de sujeto o de complemento, respectivamente y en las que es núcleo verbal de complementos del nombre y del adjetivo (6) y (7). Las construcciones que estudiaremos en este trabajo son las que vemos en (4) y (5).

3. Contrastes entre el infinitivo español y el italiano

3.1. Diferencias en el subordinador

Con respecto al subordinador del infinitivo, una de las diferencias más llamativas entre español e italiano es que el infinitivo se subordina sin necesidad de preposición en español, en cambio en italiano es necesaria para que la frase resulta gramatical:

- (12) a. *Penso **di** andare con mia sorella.*
b. *Pienso **de** ir con mi hermana. (red. clase)
- (13) a. *Non si può evitare **di** mettersi nei panni dell'autore.*
b. *No se puede evitar **de** meterse en el pellejo del autor. (red. clase)
- (14) a. *Accetta **di** riflettere sul tuo passato.*
b. *Acepta **de** reflexionar sobre tu pasado. (red. clase)
- (15) a. *Ha detto **di** essere il presidente più amato degli ultimi cinquant'anni.*
b. *Ha dicho **de** ser el presidente más amado de los últimos cincuenta años. (red. clase)

De este modo, la agramaticalidad de los ejemplos en español de las frases (12-15) se debe a la presencia de la preposición *de* por interferencia con el italiano, donde resulta obligatoria.

A este respecto, los estudiantes suelen poner una objeción a lo que acabamos de exponer, pues nos señalan que hay infinitivos que están precedidos por preposición (*se preocupó **por** cerrar la puerta*). Sin embargo, estos casos no constituyen un contraejemplo a lo dicho, pues se trata de verbos como *concentrarse en*, *entrar a/en*, *interesarse por*, *participar en*, *pasar a*, *preocuparse por* o *reflexionar sobre*, los cuales siempre seleccionan preposición para introducir su complemento ya sea un sustantivo, un infinitivo o una frase. En otras palabras, estas preposiciones no pueden ser comparadas con la preposición subordinante del italiano de los ejemplos vistos anteriormente, pues con los complementos de régimen la preposición forma parte del lexema verbal, dado que, como se puede ver en las frases de (16) la preposición *por* acompaña siempre al verbo *preocuparse*, ya sea cuando introduce un sustantivo (16a), un infinitivo (16b), o un verbo finito (16c).

- (16) a. Se ha preocupado **por** eso.
b. Se ha preocupado **por** venir.
c. Se ha preocupado **por** que tu vengas.²

En cambio la preposición que introduce el infinitivo en italiano en las completivas debe ser considerada una conjunción subordinante infinitiva, pues ésta se presenta sólo con el infinitivo (17b), pero no con un sustantivo (17a), ni con una frase finita (17c).

- (17) a. *Ha detto **Ø** quello.*
b. *Ha detto **di** venire.*
c. *Ha detto **che** verrà.*

Una aparente excepción a lo que acabo de exponer son ejemplos como el de (18) en los que el infinitivo en español se subordina al verbo *decir* mediante preposición, sin embargo en este caso no podemos considerar que la preposición sea un subordinante de *decir*, pues como se puede ver en el ejemplo, este verbo cambia su significado, su clase semántica, interpretándose como *sugerir* o *proponer*:

- (18) Ha dicho **de** venir mañana (= ha propuesto/sugerido que vengamos mañana).

² Cuando los infinitivos dependen de un sustantivo o de un adjetivo siempre se subordinan mediante una preposición:

- (i) La preocupación de/por salir de viaje.
(ii) Preocupado por llegar puntual.

3.2. VERBOS QUE NO SUBORDINAN INFINITIVO EN ESPAÑOL

En español ciertos clases de verbos no subordinan infinitivo simple. Así, predicados intransitivos que introducen o presentan un evento o estado de cosas como *aparecer, desprenderse, figurar, quedar, resultar, etc.*, y verbos de suceso como *acaecer, acontecer, ocurrir, pasar, parecer, etc.*, inducen modo indicativo en la subordinada (19a-b).³

- (19) a. Ocurrió que aprobó el examen con la nota máxima.
b. Quedó claro que teníamos que presentarnos en septiembre.

En las subordinadas a estos dos tipos de verbos no resulta posible el infinitivo en español, como se deduce de la agramaticalidad de (20). Es decir, estos verbos sólo seleccionan frases finitas.

- (20) a. *Ocurrió aprobar las oposiciones con la nota máxima. (red. clase)
b. *Quedó claro tener que presentarnos en septiembre. (red. clase)

En cambio en italiano, es posible que estos verbos subordinen infinitivo y de hecho, nuestros alumnos los usan como lo harían en su lengua y producen frases de este tipo:

- (21) a. *A mí me sucede a menudo despertarme en mitad de la noche. (red. clase)
b. *A me succede spesso di svegliarmi nel cuore della notte.*
- (22) a. *Me parece escribir bien, pero en realidad lo hago mal. (red. clase)
b. *A me pare di scrivere bene, ma in realtà lo faccio male.*

3.3. DIFERENCIAS TEMPO-ASPECTUALES

En las subordinadas a verbos epistémicos (*creer, opinar, pensar...*) y declarativos (*comunicar, decir, informar...*) no siempre puede aparecer un infinitivo simple (23a), pues en español en este contexto el infinitivo está sujeto a una restricción temporal: no puede ser interpretado como futuro, por el contrario, en italiano debe tener interpretación prospectiva (23b)

- (23) a. *Marrazzo ha anunciado dimitir. (red. clase)
b. *Marrazzo ha annunciato di dimettersi.*

³ Aunque negados, los primeros pueden inducir subjuntivo (*no ocurrió que aprobase las oposiciones*). Véase a este respecto Delbecque y Lamiroy, (1999: §32.2.1) y Subirats (1987).

Por otra parte, como se muestra en (24), el infinitivo puede subordinarse a un verbo declarativo, aunque parece estar restringido aspectualmente, pues la frase resulta bien formada con una forma compuesta (24a), si el infinitivo es estativo (24b), con una perífrasis de gerundio (24c), con una perífrasis modal (24d) o si el infinitivo indica una acción habitual o repetitiva (24e):

- (24) a. Ha anunciado haber dimitido por problemas personales.
b. Ha anunciado ser admirador de otro tipo de mujeres.
c. Ha anunciado estar acabando el libro.
d. Ha anunciado poder dimitir/tener que dimitir.
e. Ha anunciado acabar un libro cada noche/todos los días.

Todos estos ejemplos pertenecen a un registro alto y al contexto escrito. Resultan muy frecuentes en titulares en el lenguaje periodístico, casi como una convención textual.

Como ya hemos dicho, a la vista de los ejemplos anteriores (24), podemos decir que la restricción a la que está sometido el infinitivo simple es que no podrá ser interpretado como una forma prospectiva.⁴ Sin embargo, a esta generalización parecen oponerse ejemplos como los de (25b) en los que hallamos un infinitivo simple eventivo:

- (25) a. Insisto en que lo hace mejor (= digo, repito). (Bosque, 1990)
b. Insisto en hacerlo mejor (= quiero, deseo).

En realidad, casos como los de (25b) no suponen un contraejemplo a la generalización que acabamos de ver, dado que cambia la clase semántica del verbo regente declarativo. Los verbos declarativos se interpretan como "asertivos" o "declarativos" cuando seleccionan indicativo y como verbos "de influencia" o de "obligación" cuando seleccionan subjuntivo o infinitivo:

Un contraste interesante entre el italiano y el español relacionado con los verbos declarativos en italiano y en español se interpreten como verbos de aserción cuando seleccionan indicativo (26); y de mandato u obligación cuando subordinan subjuntivo (27):

- (26) a. Mamá ha dicho que se va a la cama.
b. *La mamma ha detto che andrà a letto.*

⁴ En las subordinadas a verbos declarativos y epistémicos, el infinitivo adquiere valor de posterioridad con respecto al verbo de la matriz sólo con las perífrasis infinitivas:

(i) Dijo poder acabar el libro en enero.
(ii) Aseguraba tener que irse de casa.

- (27) a. *Mamá les ha dicho irse a la cama.
b. *La mamma gli ha detto di andare a letto.*

Pero curiosamente en italiano esta lectura de mandato u obligación también puede ser expresada mediante infinitivo, como se puede ver en (28a) y (29a), lo que provoca que los estudiantes hagan frases como (28b) o (29b), calcadas del italiano.

- (28) a. *La mamma gli ha detto che andassero a letto.*
b. Mamá les ha dicho que se vayan a la cama.

- (29) a. *Cree cerrar mañana las negociaciones.
b. *Crede di chiudere domani le negoziazioni.*

Al igual que con los declarativos, con los epistémicos el infinitivo simple es posible, pero únicamente si éste pertenece a la clase de los estativos (30a), si el infinitivo eventivo se interpreta como una acción habitual/permanente (30b), reiterativa (30c), una perífrasis (30d) o un infinitivo compuesto (30e). Se rechaza por tanto una interpretación de prospectividad.

- (30) a. Creo estar enfermo.
b. Los curas creen hablar con Dios.
c. Creo encontrar a Marta cada vez que me cruzo con una rubia.
d. No creo estar equivocado.
e. Creo haber descrito ya mi situación.

También con los epistémicos encontramos una aparente excepción: el infinitivo dependiente del verbo epistémico puede tener interpretación prospectiva, pero cambia la clase semántica del epistémico. Así por ejemplo, verbos epistémicos como *calcular, considerar, contar, creer, estimar, imaginar, juzgar, pensar, pretender, presumir y saber*, seleccionan un complemento de infinitivo simple, pero la interpretación se vuelve desiderativa o incoativa (31a) Y se comporta como epistémico cuando selecciona un infinitivo compuesto (31b) o una frase con indicativo (31c):

- (31) a. Marta piensa cocinar patatas con carne= Marta tiene la intención de cocinar patatas con carne. (intencional)
b. Marta piensa haber cocinado bien el asado= Marta cree haber cocinado bien el asado. (epistémico).
c. Marta piensa que Juan cocina bien = Marta cree que Juan cocina bien. (epistémico)

En español la frase de infinitivo en función de sujeto o de complemento con significado factivo puede estar introducida por los sintagmas factivos: *el hecho de, eso de* o por *lo de* (32-36). La

diferencia en este caso entre español e italiano es de registro: mientras que en español tienen un registro bastante estándar, en italiano es de registro alto y poco frecuente con infinitivo, más frecuente resulta con frase finita, pero sigue siendo de registro elevado.

- (32) a. El hecho de poner un símbolo cristiano en un lugar público me molesta mucho.
b. *Il fatto de mettere un simbolo cristiano in un luogo pubblico mi dà molto fastidio.*
- (33) a. Nos disgustó mucho el hecho de llegar y no encontrarla.
b. *Ci è molto dispiaciuto il fatto di arrivare e non trovarla.*
- (34) a. Eso de no hablarte está relacionado con la pelea del otro día.
b. *?Quello di non parlarti è in relazione con la lite del altro giorno.*
c. *Il mio non parlarti è dovuto alla lite dell'altro giorno.*
d. *Il fatto che non ti parlo è dovuto alla lite dell'altro giorno.*
- (35) a. Eso de gritar es una manía que no soporto.
b. *??Quello di gridare è una mania che no sopporto.*
- (36) a. No entiende lo de venir en autobús pudiendo venir a pie.
b. *?Non capisce quello di venire in autobus potendo venire a piedi.*

3.4. EL SUJETO LÉXICO DEL INFINITIVO

Tanto en español como en italiano es posible que el sujeto del infinitivo pueda ser expresado léxicamente, pero son diferentes los contextos en los que hallamos esta posibilidad en una y otra lengua. En italiano es posible con verbo regente epistémico, declarativo y con predicados de significado factivo:

- (37) *Gianni riteneva non essere **Ida** in grado di lavorare.*
trad. literal (Gianni considera no ser Ida capaz de trabajar).
trad. (Gianni considera que Ida no es capaz de trabajar).

En cambio en español se encuentra sobre todo con verbos regentes de significado factivo y de percepción intelectual (38a); resulta menos frecuente con declarativos y epistémicos (38b).

- (38) a. Toda España recuerda con amargura el haber tenido que emigrar **mucha gente** durante la dictadura.
b. Dos testigos declararon ser **tú/yo/ella** cómplice del robo. (RAE, 1973: 486).

Por último, a este respecto, una de las diferencias más llamativas entre español e italiano es que en esta última lengua el sujeto ocupa obligatoriamente la posición entre el auxiliar y el participio,⁵ mientras que en español se pospone a la forma compuesta:

- (39) a. Diego ricordò l'essere **i prezzi** saliti.
trad. literal (Diego recordó el haber los precios subido).
b. Diego recodó el haber subido **los precios**.⁶

CONCLUSIONES

En este estudio hemos visto que los contextos sintácticos en los que aparece el infinitivo en ambas lenguas son los mismos. Las diferencias las hallamos en el tipo de verbos que pueden subordinar infinitivo (*mi pare di scrivere bene/*me parece escribir bien*), en que el infinitivo italiano necesita estar introducido por una preposición subordinadora (*cerca di venire/intenta venir/*intenta de venir*). Por otra parte, notamos diferencias de tipo aspectual en los infinitivos subordinados a verbos epistémicos (*considerar/considerare, creer/credere, pensar/pensare*) y declarativos (*decir/dire, declarar/dichiarare, jurar/giurare*) que en español rechazan una interpretación de futuro del infinitivo subordinado, mientras que en italiano no se observa esta restricción aspectual. Por último, hemos mostrado una particular construcción sintáctica en la que el infinitivo exhibe su sujeto léxico.

BIBLIOGRAFÍA

- Bosque, I., 1990, "Las bases gramaticales de la alternancia modal", *Indicativo y Subjuntivo*, Madrid, Taurus. pp. 13-65.
- Delbecque, N., B. Lamiroy, 1999, "La subordinación sustantiva: las subordinadas enunciativas en los complementos verbales", *Gramática descriptiva de la lengua española*, vol. 2, I, Bosque y V. Demonte (eds.), Madrid, Espasa Calpe.
- *Grande grammatica italiana di consultazione*, 2001, L. Renzi, G. Salvi, A. Cardinaletti (eds.), Bologna, Il Mulino.

⁵ Según la *Grande Grammatica italiana di consultazione* (vol. II, § 3.4.2) el sujeto del infinitivo puede ser expresado solo en la lengua literaria en un registro alto o en la lengua burocrática, Además se presenta solo en determinados contextos sintácticos: subordinado a verbos declarativos (*affermare, dichiarare, dire*) o epistémicos (*opinare, pensare, reputare*).

⁶ Existen grandes diferencias en la expresión del sujeto del infinitivo entre español e italiano en las frases adverbiales y en las frases sustantivas subordinadas en función de sujeto. En español es posible prácticamente en todas las adverbiales (*al venir tú, después de salir ella, para estar Ana enferma...*) y en todas las sustantivas que permiten un infinitivo (El llegar ella tan tarde nos preocupó, el venir yo en autobús es imposible...), mientras que en italiano está más restringido. Véase a este respecto Pérez Vázquez (1997, 2007)

- Pérez Vázquez, M^a Enriqueta, 1997, "Infinito con soggetto lessicale: subordinazione avverbiale", *Quaderni del Laboratorio di Linguistica*, Pisa, Scuola Normale Superiore, pp. 127-139.
- Pérez Vázquez, M^a. E., 2007, *El infinitivo y su sujeto en español*, Bologna, Gedit.
- RAE: Real Academia de la Lengua Española, 1973 [1989], *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*, Madrid: Espasa-Calpe.
- RAE: Real Academia de la Lengua Española, Banco de datos (CREA) [en línea]. Corpus de referencia del español actual. <<http://www.rae.es>> [14-01-2010]
- Subirats-Rüggeberg, C., 1987, *Sentential Complementation in Spanish*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins.

Muñoz-Basols, J., David, M., Núñez Piñeiro, O. (2010), *Speed up your Spanish. Strategies to avoid common errors*, London and New York, Routledge, 259 págs. ISBN: 978-0-415-49332-1

ELISA GIRONZETTI
Universidad de Alicante
Grupo ¡Pronuncia bien!
elisa.gironzetti@gmail.com

Elisa Gironzetti se licenció en Lenguas y Comunicación por la Universidad Católica de Milán en 2005. Posteriormente se especializó en la enseñanza de español, inglés e italiano como lenguas extranjeras cursando el Máster de Español e Inglés como LE/L2 de la Universidad de Alicante (2007) y el Máster Promoitals de la Università degli Studi de Milán (2010). Actualmente es doctoranda del Departamento de Filología Española, Lingüística General y Teoría de la Literatura de la Universidad de Alicante y becaria del Instituto Alicantino de Cultura Juan Gil-Albert

Resumen: Reseña del libro *Speed Up Your Spanish. Strategies to avoid common errors*, de Javier Muñoz-Basols, Marianne David y Olga Núñez Piñeiro, publicado por la editorial Routledge.

Palabras clave: ELE, error, falsos amigos, léxico, estudiantes anglófonos

Speed Up Your Spanish es un manual pensado para estudiantes de ELE de nivel intermedio o superior (B1, B2, C1 Y C2 del Marco Europeo de Referencia), cuya lengua materna sea el inglés. Su objetivo general es destacar similitudes y diferencias entre estas dos lenguas con el propósito de ayudar a los lectores a perfeccionar sus conocimientos lingüísticos sobre el español. En sus doscientas cincuenta y nueve páginas, se encuentran una importante cantidad y variedad de materiales, tanto teóricos como prácticos, elaborados para que los estudiantes practiquen, amplíen y perfeccionen su español.

Además de ser una valiosa herramienta para estudiantes de ELE, *Speed Up Your Spanish* puede ser también de utilidad a especialistas de ambas lenguas, como por ejemplos traductores y estudiantes de traducción, por la elección de las problemáticas presentadas y la atención que se presta a los aspectos que más a menudo generan dudas en el uso cotidiano de la lengua española.

Los autores Javier Muñoz-Basols, Marianne David y Olga Núñez Piñeiro, profesores de español de la Universidad de Oxford, Trinity School, Nueva York, y Universidad de Westminster respectivamente, cuentan todos con varios años de experiencia en investigaciones y enseñanza de ELE a alumnos de habla inglesa. Con este manual han recreado paso a paso el camino del estudiante "errante", con el propósito de ofrecerle normas sencillas y de fácil memorización, técnicas y estrategias de estudio, para que comprenda sus errores y, superándolos, mejore y perfeccione su dominio de la lengua española.

La estructura del manual es muy clara y permite al lector introducirse progresivamente en él de manera sencilla y entretenida. Cada capítulo se abre con

una viñeta gráfica que tiene un estudiante americano como protagonista, y cuyo objetivo es captar la atención del lector y hacer que se fije en un determinado tipo de error, gracias a verlo representado en una escena cotidiana y realista. Por lo general, se trata de malentendidos al estilo de "La tesis de Nancy" de Ramón Sender, provocados por el tipo de error que se va a trabajar en ese mismo capítulo. El primer apartado constituye una introducción acerca del objeto de estudio, la metodología seguida para la creación del manual y los diferentes problemas que éste plantea. Los siguientes ocho capítulos están dedicados cada uno a un diferente tipo de error, en orden de menor a mayor dificultad lingüística.

En el primer capítulo nos enfrentamos a problemas relacionados con el género y el número de los sustantivos y adjetivos, cuestión gramatical que frecuentemente suele representar un problema para los estudiantes de ELE de habla inglesa. En particular, se presta especial atención a los problemas relacionados con palabras que, según el género, tienen uno u otro significado, como, por ejemplo, *el orden* y *la orden*.

El segundo capítulo se centra en los *falsos amigos*, es decir, vocablos del español y del inglés que se parecen en la forma pero no en el significado, como los verbos *asistir* y *to assist*.

En el tercer capítulo se sigue trabajando con falsos amigos, pero en este caso se trata de sustantivos, como por ejemplo *la ropa* y *the rope*.

El cuarto capítulo, el último de los tres dedicado a los falsos amigos, se centra en los adjetivos y adverbios, como, por ejemplo *actual* y *actual*, o *actualmente* y *actually*.

El quinto capítulo está dedicado a aquellos conceptos que en un idioma se traducen con una palabra y en el otro corresponden a dos palabras diferentes, o viceversa, como por ejemplo *saber* y *conocer*, que en inglés corresponden al verbo *to know*. En este capítulo se explican también las diferencias de significado y de uso entre verbos pronominales y no pronominales, como por ejemplo *quedar* y *quedarse*; y familias de verbos derivados de la misma raíz latina, como por ejemplo *conceder* y *ceder*.

El capítulo seis trata de expresiones idiomáticas y colocaciones verbales, como por ejemplo *caer bien/mal*, y *dar gato por liebre*. Todas las expresiones están clasificadas según el verbo que se utiliza en cada una de ellas. Además, en este capítulo es donde el lector se enfrenta a las preposiciones *por* y *para* y sus diferentes usos, fáciles de memorizar a través de estrategias mnemotécnicas que recurren al uso de acrónimos.

En el séptimo capítulo se trabajan errores debidos a palabras inventadas por una transferencia desde la LM hacia la LE/L2, como por ejemplo **sensitivo*, del inglés *sensitive*, en vez de *sensible*; palabras españolas con más de un significado y que corresponden a dos o más diferentes términos en inglés, como por ejemplo *la cara*, con significado de *face*, *side* o *head*, según se refiera a una persona, una hoja o una moneda.

El capítulo ocho está dedicado a palabras que cambian de significado por diferencias en su acentuación, como por ejemplo *tómate* y *tomate*. En este capítulo se explican, además, las normas de acentuación del español, los diferentes tipos de palabras según la posición de la sílaba tónica, los monosílabos con y sin tilde, los diptongos y las palabras interrogativas y exclamativas que llevan tilde.

En el último capítulo se trabajan problemas relacionados con la puntuación y la ortografía, como por ejemplo el uso de mayúsculas y minúsculas, las dobles consonantes, y el uso de los signos de puntuación.

Al final del manual se incluye también un apéndice con las soluciones de todos los ejercicios propuestos a lo largo de los 9 capítulos que lo componen.

Todos los capítulos tienen un fuerte componente didáctico y pedagógico, ya que están pensados para captar la atención del estudiante, entretenerlo, y hacer que se identifique en el tipo de situaciones comunicativas propuestas. Los autores buscan que el estudiante sienta y comprenda la utilidad de lo que está estudiando y se dé cuenta de que tiene una aplicación inmediata y directa en la vida real.

Personalmente, he encontrado muy útiles las secciones denominadas "*Mnemonic devices*", ya que ofrecen al lector unas estrategias sencillas para memorizar las normas gramaticales y sus excepciones y, al mismo tiempo, estimulan el lector

para que vaya elaborando sus propias estrategias y, de este modo, aumente su autonomía de aprendizaje.

La filosofía que está detrás de este libro se basa en la idea de que el error no es negativo, es decir, no es un fallo que hay que penalizar, sino parte integrante del proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, un "obstáculo" que estimula el estudiante para mejorar y seguir avanzando. El error es considerado como un elemento clave del aprendizaje de la LE/L2, y por lo tanto hay que explicarlo y comprenderlo a fondo, para poderlo finalmente evitar. De hecho, el objetivo de los autores es que los alumnos se den cuenta del error, sean capaces de ver y comprender las similitudes y diferencias que existen entre las dos lenguas, y consecuentemente puedan trazar unos límites allí donde sea necesario.

Aunque el manual puede ser utilizado por el profesor como material complementario para sus clases, en realidad está enfocado hacia el alumno, para que éste lo pueda utilizar de forma autónoma e independiente según sus necesidades. Por esta razón, pensando en el alumno anglófono, todas las explicaciones son en inglés. Cada capítulo, además, se caracteriza por su unidad temática y su autonomía; de este modo el lector puede encontrar con mayor facilidad el tema que le interesa y hacer más rápida su búsqueda. A pesar de esto, para que la consulta del manual fuese aún más ágil, hubiese sido útil que, en los apartados más teóricos de los capítulos (donde se explican las normas y sus excepciones) se hubiera incluido una referencia directa a los ejercicios correspondientes, para que, terminado el estudio de la parte teórica, el lector pudiera ir directamente a la sección práctica correspondiente.

Cabe destacar, además, que los autores han tenido en cuenta tanto las distintas destrezas orales y escritas, ya que el libro se complementa con una página web www.speedupyourspanish.com, que incluye ejercicios online de corrección inmediata y grabaciones de audio relativas a los tipos de errores tratados. Las grabaciones están enfocadas hacia la práctica de los elementos lingüísticos presentados en el manual - especialmente los léxicos - y constituyen un complemento fundamental al manual impreso. No obstante, estas grabaciones podrían ser mejoradas -y quizás este aspecto sea el más criticable del libro- si se hubiesen recreado las mismas situaciones comunicativas reales teniendo en cuenta las características propias de una conversación coloquial (pausas, repeticiones, entonación, interjecciones, etcétera).

En resumen, se trata de un producto completo, bien estructurado y de práctica consulta que resultará de gran utilidad para estudiantes anglosajones que deseen perfeccionar su conocimiento de la lengua española.