



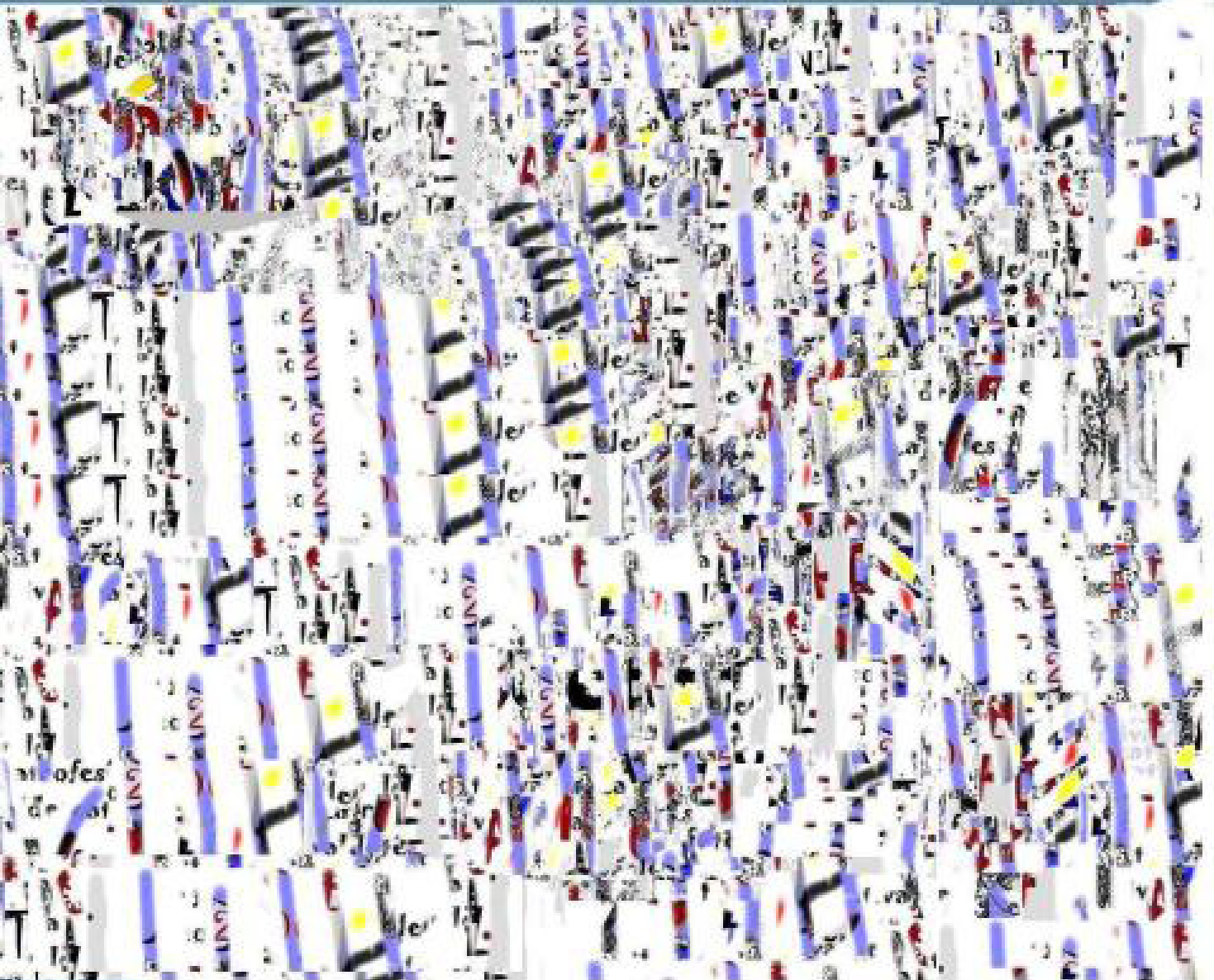
GOBIERNO
DE ESPAÑA

MINISTERIO
DE EDUCACIÓN,
POLÍTICA SOCIAL Y DEPORTE

redELE

Revista Electrónica de Didáctica
Español Lengua Extranjera

Febrero 2009 **15**



'09 feb.

educacion.es

Catálogo de publicaciones del Ministerio:

www.mecd.gob.es

Catálogo general de publicaciones oficiales:

publicacionesoficiales.boe.es



**MINISTERIO DE EDUCACIÓN,
POLÍTICA SOCIAL Y DEPORTES**

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: 2009

NIPO: 660-09-019-4

DOI: 10.4438/1571-4667-redele

ISSN: 1571-4667

Ciudad: Madrid

Correo electrónico: redele@mecd.es

ÍNDICE

ENTREVISTA

Entrevista a Stephen Krashen

Lingüista de los EEUU

CONTENIDOS

Competencia mediática y uso de la prensa en el aula de lengua extranjera

Martín Leralta, Susana

Universidad Nebrija, Madrid

Diccionarios en Internet para el aula de ELE

Nomdedeu Rull, Antoni

Universita Degli Studi di Napoli “l’Orientale”

Hª de la Literatura y comentario de texto en ELE. Apuntes prácticos para la estructuración de un curso

Ocasar Ariza, José Luis

Universidad Complutense de Madrid

Pretérito imperfecto de indicativo: valor operativo y contraste con el pretérito indefinido. La primera actividad para la clase de ELE

Palacio Alegre, Blanca

Universidad de Zaragoza

La intercambiabilidad en por/para

Sidoti, Rossana

Universidad de Messina, Italia

RESEÑAS BIBLIOGRÁFICAS

Miñano López, J. (2007). Ser y estar. Practica tu español, Madrid, SGEL

Martínez Díaz, Eva.

Universidad de Barcelona

Una conversación con Stephen Krashen¹

Sin lugar a dudas, Stephen Krashen es una de las principales autoridades mundiales en las áreas de adquisición y educación de lenguas. Es autor de más de 400 libros y artículos sobre temas que van desde la lectura y el acceso a las bibliotecas a la educación bilingüe, el bilingüismo y la adquisición de segundas lenguas, entre ellos “Fundamentos de la educación en segundas lenguas”, “Adquisición y aprendizaje de segundas lenguas”, “El Enfoque Natural” (con Tracy Terrell), “El poder de la lectura” y, más recientemente, “Aprendices de inglés en las aulas americanas” (con James Crawford) y “Exploraciones en adquisición y uso de idiomas”. El doctor Krashen también ha acuñado términos y conceptos que han influido a investigadores, educadores, practicantes y aprendices de lenguas en todo el mundo, entre ellos el input comprensible, el Monitor, el filtro afectivo, la instrucción protegida (Sheltered instruction), y la lectura libre voluntaria (Free Voluntary Reading). Actualmente jubilado de la Universidad del Sur de California, disfruta de su status de profesor emérito de USC mientras continua publicando sobre numerosos temas.

¿Qué significa para usted el término *bilingüismo*? ¿Qué ventajas tiene?

Ser bilingüe acarrea consigo varias ventajas y ningún inconveniente. En primer lugar, ser bilingüe te hace más inteligente. Numerosos estudios demuestran que los [estudiantes] bilingües suelen obtener mejores resultados en la escuela, y las recientes investigaciones de Ellen Bialystok sugieren que el bilingüismo reduce algunos de los efectos negativos del envejecimiento, e incluso puede llegar a retrasar la aparición de conductas seniles.

He aquí algunas referencias para aquellos interesados en seguir manteniéndose jóvenes:
Bialystok, E., Craik, F., Klein, R & Viswanathan, M. (2004). “Bilingualism, aging, and cognitive control: Evidence from the Simon task.” *Psychology and Aging*, 19(2): 290-303.
Bialystok, E., et al. (2007). Bilingualism as a protection against the onset of symptoms of dementia. *Neuropsychologia*, 45: 459-464.

Además, el bilingüismo facilita el acceso a mejores oportunidades económicas, tanto para la nación como para el individuo: Crawford, J., & Krashen, S. (2007). *English learners in American classrooms: 101 questions, 101 answers*. NY: Scholastic.

¿Cuáles son algunos de los ingredientes que debe tener un método o enfoque efectivo para la enseñanza de segundas lenguas a niños en edad escolar? En su experiencia, ¿es esto lo que actualmente se está llevando a cabo en las aulas?

Hay dos ingredientes importantes: Necesitamos proporcionar a los alumnos abundantes oportunidades de *input* comprensible (*comprehensible input*), el aspecto esencial en la adquisición de lenguas. Varias décadas de investigación han confirmado que adquirimos el lenguaje cuando entendemos lo que leemos o lo que oímos. Esto significa llenar la hora de clase de *input* auditivo comprensible y asegurarnos de que los alumnos desarrollan hábitos de lectura placenteros en la segunda lengua. Es de fundamental importancia que el *input* sea no solamente interesante sino casi irresistible, tan interesante que se les olvide que están en una segunda lengua. El segundo ingrediente es asegurarnos de que los alumnos sepan cómo

se adquiere el lenguaje, para que puedan seguir mejorando en él una vez finalizado el curso y estar en disposición de poder adquirir otros idiomas.

Algunos métodos actualmente vigentes se basan en estos principios, entre ellos, TPRS (*Teaching Proficiency through Reading and Storytelling* o Enseñando el Dominio a través de la Lectura y la Narración de Cuentos), desarrollado por Ray Blaine, y otros enfoques intermedios centrados en la enseñanza de contenidos que realzan la importancia de la lectura extensiva. Sin embargo, estos métodos son la excepción y no la regla.

¿Juega la lectura algún papel en el bilingüismo o la adquisición de segundas lenguas? Si es así, ¿cuál?

La lectura tiene un papel muy importante. Invito a los lectores de esta entrevista a leer una revisión que concluí recientemente sobre el impacto de la lectura libremente elegida sobre el inglés como lengua extranjera, en la que examiné estudios realizados en varios países y en la que no encontré ninguna excepción: en todos los casos, los alumnos de aquellas clases que incluían la selección libre de lecturas en inglés tuvieron mejores resultados que los de los que estaban en clases tradicionales. También había evidencias de que facilitar el acceso a un mayor número de libros daba mejores resultados. Este artículo está publicado en una revista gratuita en la red, *The International Journal of Foreign Language Teaching* (ijflt.com), de otoño de 2007. Muchos de los proyectos de investigación sobre la lectura extensiva en la adquisición de segundas lenguas también están publicados en esta revista, [entre ellos] artículos de Beniko Mason, Kyung-Sook Cho, Syying Lee, Ken Smith, y otros.

El tipo de lectura que parece ser más efectivo es la lectura genuinamente interesante o atractiva, y la manera más fácil de asegurarnos que esto sucede es permitir a los estudiantes que seleccionen, al menos, parte de sus lecturas en su segunda lengua.

¿Depende la adquisición de segundas lenguas de la lengua que se aprende o se sigue en todas ellas un proceso más o menos similar?

El proceso es siempre el mismo, independientemente de la lengua que se trate, aunque se puede acelerar con algunas de ellas. Si ambas comparten vocabulario con la misma raíz, la segunda resultará más fácil de comprender. Debido a que aprendemos una lengua al comprender lo que oímos y leemos, esto significa que la adquisición se acelera. Por ello, un hablante español aprendiendo francés avanzará más que un hablante de español aprendiendo chino mandarín.

¿Por qué algunas personas parecen adquirir las lenguas de manera más fácil que otras? ¿Existen factores que facilitan este proceso?

Nuestras investigaciones nos confirman que todas las personas utilizan los mismos mecanismos del cerebro para aprender el lenguaje, pero existen variaciones individuales en la rapidez con la que se aprende.

Las personas reciben distintas cantidades, así como distintos tipos, de *input* comprensible; por ejemplo, algunas personas leen mucho y otras no. La gente también varía en relación con su interés en y hacia el estudio de la gramática, pero este factor solamente juega un papel periférico en la adquisición de segundas lenguas. Y, también, las personas varían en cuanto a sus actitudes y motivación. Aquellos aprendices con mayor índice de ansiedad, que son quienes muestran un menor deseo por relacionarse con los hablantes de la lengua, suelen tener menos éxito, lo que puede deberse a la existencia de un "filtro" que impide que el *input* pueda ser procesado completamente por el cerebro.

¿Cuál es su opinión en relación con la idea generalizada de que, a partir de un punto determinado en el tiempo ("el período crítico"), aprender otra lengua se convierte en una tarea poco menos que imposible?

No hay duda alguna de que los adultos son muy buenos en la adquisición de lenguas y de que pueden adquirir idiomas del mismo modo que los niños; es decir, comprendiendo lo que oyen y leen. Aquí es donde radica el problema, aunque no lo es tanto: los adultos pueden llegar a ser muy buenos en [la adquisición de] segundas lenguas y, a menudo, las aprenden casi perfectamente. Pero incluso aquellos adultos que dominan una segunda lengua pueden no sonar como hablantes nativos. Nuestros criterios, sin embargo, son muy exigentes ya que le conferimos una gran importancia incluso a la más pequeña imperfección. Esto es lo que provoca la percepción, errónea, de que los adultos no logran buenos resultados a la hora de adquirir una segunda lengua.

Es interesante comprobar que las imperfecciones de los hablantes avanzados de segundas lenguas se producen siempre en áreas que nada tienen que ver con el hecho comunicativo, como por ejemplo un pequeño acento. Y, por supuesto, no nos damos cuenta de aquellos que alcanzan un nivel de dominio de la lengua como los propios nativos.

¿Cómo explicaría usted *No Child Left Behind* a una persona de la calle? En su opinión, ¿cuáles podrían ser algunos aspectos positivos y negativos de la ley?

NCLB tiene dos componentes destacables: por una parte, una enorme cantidad de exámenes en Inglés y en Matemáticas y, por otra, el uso de un enfoque específico para la lectura, llamado fonética intensiva sistemática, en el que los niños aprenden todas las principales normas de fonética, presentadas siguiendo un orden estricto.

En mi opinión, no hay aspectos positivos en la ley. No hay pruebas de que el uso de cantidades masivas de exámenes ayuden a nada [a los alumnos]; de hecho, algunos estudios sugieren que esto es perjudicial (véase, por ejemplo, el libro de Alfie Kohn, *The Case against Standardized Testing*). Tampoco hay evidencia de que el enfoque de lectura propuesto por *NCLB* (llamado *Reading First* o "La lectura es lo primero") les haya ayudado a mejorar (véase, por ejemplo, Krashen, S. 2008, Bogus claims about Reading First, *Rethinking Schools*, 22(3): 32-33, disponible en: www.rethinkingschools.org/archive/22_03/bogu223.shtml). De hecho, los niños matriculados en este programa no obtienen mejores resultados en comprensión lectora que los niños que no están en él, aunque reciban más tiempo de instrucción a diario.

A la luz de *No Child Left Behind (NCLB)*, la Proposición 227, el movimiento English-Only (Inglés como único idioma),... ¿cuál es el futuro del bilingüismo en los EE.UU.?

La Proposición 227 fue un acontecimiento muy extraño. Los votantes de California votaron a favor del desmantelamiento de la educación bilingüe, lo que fue seguido por acciones similares en otros dos estados. Lo hicieron así porque pensaron que permitir que los niños inmigrantes fueran instruidos en su lengua materna (generalmente español) les impediría, o cuando menos retrasaría, la adquisición del inglés.

Lo que los votantes no sabían es que los estudios demuestran consistentemente una y otra vez que los niños en programas bilingües aprenden inglés más rápidamente que los que están en programas de inmersión exclusiva en inglés. Del mismo modo, los estudios de Fay Shin, Christy Lao, Francisco Ramos y otros, demuestran que la mayoría de las personas están de acuerdo con los principios inherentes a la educación bilingüe; es decir, la idea de que si sabes leer y escribir en una lengua, te es más fácil alfabetizarte en otra, y la idea de que si aprendes sobre un determinado tema en tu lengua materna aumentará tu comprensión cuando este tema sea presentado en la segunda lengua. Los votantes tampoco saben que, en el decenio transcurrido desde la aprobación de la Proposición 227, todos y cada uno de los estudios científicos publicados han demostrado que la supresión de la educación bilingüe no mejoró la adquisición del inglés (para más detalles, consultar Crawford y Krashen, 2007).

El bilingüismo en los EE.UU. sólo tiene futuro si se explica a la opinión pública y se divulgan adecuadamente los trabajos de investigación.

Usted es un firme defensor de la lectura voluntaria libre. Ahora también habla de la navegación libre y voluntaria a través de Internet. ¿De qué se trata y por qué la defiende? ¿No existen amenazas y peligros asociados a la navegación libre y voluntaria a través de Internet: por ejemplo, sobrecarga de información para los niños, información no comprensible para ellos en las páginas web, ausencia de guías que orienten a los estudiantes a páginas web con buena reputación?

Navegar de forma libre y voluntaria a través de Internet significa fomentar en los estudiantes de una segunda lengua el gusto por la navegación por la red en esta lengua, simplemente guiados por sus propios intereses. Mi artículo (también disponible en el *International Journal of Foreign Language Teaching*, 2007, ijflt.com) hace referencia a los trabajos de investigación que apoyan esta idea, investigaciones que demuestran la popularidad de navegar a través de Internet. Sus resultados muestran que aquellos que más navegan por Internet también leen más, incluso mejor, pero también que son muy pocos quienes navegan en su segunda lengua. Navegar libremente a través de Internet debería funcionar por la misma razón que funciona la lectura libremente elegida. Desde luego, está el tema de qué páginas web son más apropiadas, pero esto también es verdad para el *input* proveniente de otras fuentes, trátase de películas, libros o programas de televisión.

Por último, las autoridades educativas españolas están llevando a cabo un esfuerzo importante y de manera coordinada para promocionar en las escuelas la enseñanza de

otras lenguas, especialmente del inglés, e incrementar así el dominio oral de dichas lenguas. ¿Cuáles son sus recomendaciones para aquellos estudiantes que deseen aprender y mejorar sus capacidades de comunicación en inglés o en otras lenguas estudiadas? ¿Qué medidas introduciría usted en las escuelas para promover o incrementar el bilingüismo entre los estudiantes?

En primer lugar, permítanme decir lo que no haría: Insistir en programas de inmersión en los que los niños comienzan en el jardín de infancia o primer grado, y se les expone a una segunda lengua durante toda la jornada. Esto no es necesario. De hecho, es más eficaz el iniciar la segunda lengua un poco más tarde, por ejemplo, a la altura del grado cuatro o cinco, a la edad de diez u once años. Sabemos que los niños mayores progresan más rápidamente que los más pequeños; por tanto, es más rentable comenzar más tarde.

También deberíamos considerar cuáles son nuestros objetivos: en mi opinión, nuestra meta es ayudar a los estudiantes a desarrollar el suficiente dominio de la nueva lengua para que puedan mejorar por su propia cuenta sin nosotros, de tal manera que puedan comprender, al menos, algunos textos originales en la segunda lengua e interactuar con otros hablantes. No necesitamos un programa de inmersión total para ello: una clase al día a lo largo de varios años, si se hace bien, será suficiente para obtener buenos resultados.

Algunas referencias:

Krashen, S. (2004). *The power of reading: Insights from the research (2nd ed.)*.
Portsmouth, NH: Heinemann.

Krashen, S., Tse, L., & McQuillan, J. (eds.). (1998). *Heritage Language development*.
Culver City, CA: Language Education Associates.

Krashen, S. (1999) *Condemned without a trial: Bogus arguments against bilingual education*. Culver City CA: Language Education Associates.

Krashen, S. (1988). *Second language acquisition and second language learning*. NY:
Prentice Hall.

Krashen, S., & Terrell, T. (1987). *The Natural Approach: Language acquisition in the classroom*. Englewood Hills, New Jersey: Alemany Press.

Finalmente, también se pueden consultar muchos de las publicaciones del dr. Krashen en su página web, www.sdkrashen.com.

¹ Recientemente, el doctor Krashen compartió sus puntos de vista sobre la lectura, el bilingüismo y la actual ley educativa federal de los Estados Unidos, No Child Left Behind (Que Ningún Niño se Quede Atrás), con José Manuel Rodríguez, asesor de educación del Consulado de España en Los Ángeles, y Francisco Ramos, profesor asociado en la Escuela de Educación de la Universidad Loyola Marymount de la misma ciudad.

Competencia mediática y uso de la prensa en el aula de lengua extranjera

SUSANA MARTÍN LERALTA
Universidad Nebrija
smartinl@nebrija.es

Susana Martín Leralta es *Doktor der Philosophie* por la Universidad de Bielefeld (Alemania) y Licenciada en Ciencias de la Información por la Universidad Complutense de Madrid. Su tesis doctoral, realizada en el ámbito de la Lingüística aplicada, se defendió en julio de 2007 y ha obtenido el Premio de Investigación ASELE 2008. En la actualidad se ocupa de la coordinación del *Master en Lingüística aplicada a la enseñanza de español como lengua extranjera* en la Universidad Nebrija, y colabora en los Programas internacionales de lengua y cultura de la Universidad Carlos III de Madrid. Sus líneas de investigación son las estrategias de aprendizaje, la comprensión auditiva, el uso de los medios de comunicación en el aula y la enseñanza de español a inmigrantes.

Resumen: El artículo parte de los rasgos propios de los textos producidos por los medios de comunicación, que podrían conllevar efectos negativos para los aprendices al contar de manera extraordinaria con la clase de LE como contexto de recepción. A continuación se delimita el concepto de competencia mediática, para facilitar su integración en la práctica docente, y se revisan las indicaciones de los organismos reguladores de la enseñanza de ELE, con el objetivo de ofrecer unas pautas acerca del uso de los medios de comunicación en el aula.

Palabras clave: competencia mediática, prensa, medios de comunicación, textos mediáticos, periódico, radio, televisión

1. INTRODUCCIÓN

“Yo siempre he creído que los españoles son unos racistas, porque mi profesor de español en la escuela me dio a leer unos textos del periódico sobre El Ejido”.

Estudiante de Filología hispánica de la Universidad de Bielefeld, abril de 2007.

El uso de los medios de comunicación en el aula de lengua extranjera (LE) ni es un fenómeno nuevo, ni requiere justificaciones añadidas. Sin embargo, la relación existente entre los medios y la enseñanza se ha visto sujeta a los cambios provocados por el desarrollo de éstos y su influencia en lo que se ha dado en llamar “sociedad de la información”; la didáctica de idiomas, por consiguiente, no puede

permanecer ajena a estas transformaciones ni a los requerimientos propios del individuo de esta sociedad.

Por otra parte, aunque los textos de los medios de comunicación se empleen en la clase de LE como referentes culturales y lingüísticos, independientemente de la función social para la que fueron concebidos (que en ningún caso es el aprendizaje), su valor típico habitual permanece intacto: el aprendiz les atribuye la credibilidad propia del discurso periodístico, lúdico o publicitario¹ inicial; es decir, que el cambio en la funcionalidad no afecta a la actitud del receptor.

Como consecuencia de estas dos circunstancias, se hacen necesarios un hábil manejo de ciertas destrezas de competencia mediática por parte del docente, así como su transmisión al alumno, para contrarrestar los potenciales efectos perjudiciales de los textos de prensa (contaminación léxica y uso gramatical desviado de la norma, formación de opiniones estereotipadas sobre la imagen sociocultural del país de la LE); por otro lado, así se contribuiría al desarrollo de la competencia comunicativa global del individuo de la sociedad de la información.

En el presente artículo, analizamos aquellos rasgos propios de los textos mediáticos² que, al contar de manera extraordinaria con la clase de LE como contexto de recepción e interpretación, podrían conllevar efectos negativos para los aprendices. Seguidamente, las recomendaciones de las instituciones reguladoras de la enseñanza de LE (*Marco común europeo de referencia para las lenguas* del Consejo de Europa, 2002 y *Plan Curricular* del Instituto Cervantes, 2006) nos servirán para vincular las destrezas de competencia mediática a los contenidos del currículo; de esta forma, estaremos en condiciones de establecer las habilidades deseables para los profesores a la hora de trabajar con textos mediáticos. A modo de conclusión, ofreceremos algunas pautas metodológicas que ilustran las aportaciones que se pretenden alcanzar para el desarrollo del alumno.

2. EL CONCEPTO DE COMPETENCIA MEDIÁTICA

Atendiendo a los métodos empleados durante las décadas anteriores para incorporar los medios de comunicación a la enseñanza, vemos que el denominado "enfoque tecnicista"³ y la llamada "perspectiva de los efectos"⁴ se han superado

¹ Estamos de acuerdo con Rodrigo Alsina (1995) en que estos son los tres tipos de discurso que producen los medios de comunicación, que están interrelacionados y que sus fronteras son más delgadas de lo que se piensa.

² Bajo este término nos referimos indistintamente a los productos de la prensa escrita, la radio y la televisión.

³ De acuerdo con González (2000), este enfoque admite la utilización educativa de los medios de comunicación como estrategia y como recurso, pero sin una reflexión sobre los mismos. Se parte de la premisa de que la tecnología es neutra y tiene una capacidad meramente funcional.

para dar lugar al “planteamiento crítico” (González 2000), basado en un modelo participativo y constructivista de la enseñanza/aprendizaje, cuyo objetivo es la descodificación de los mensajes y contenidos de los medios, analizando, jerarquizando y ordenando la información difundida, todo ello sin olvidar la comprensión del proceso comunicativo y atendiendo al análisis de las bases ideológicas del discurso mediático.

Al hablar de competencia mediática no nos referimos, por tanto, a una educación tecnológica (manejo de los medios) ni al adiestramiento en la semiótica propia de los medios de comunicación de masas, sino que la consideramos la capacidad de comprender e interpretar el discurso mediático con una conciencia crítica, tal como la describe Buckingham⁵ (2003: 108), entendiendo lo que dicen las noticias y sabiendo por qué y cómo las informaciones afirman lo que afirman (Rodrigo Alsina 2002: 246). Con la inclusión de la competencia mediática vendría a completarse el concepto tradicional de competencia comunicativa (Pérez 2004).

3. CARACTERÍSTICAS Y RECEPCIÓN DE LOS TEXTOS MEDIÁTICOS

En primer lugar, partimos de la consideración de los medios de comunicación como una “ventana” y un “filtro” (Abril 1997). En este sentido, asoman al aprendiz a un nuevo mundo de valores y acontecimientos, a la vez que median, es decir, intervienen (a través de procedimientos lingüísticos, paralingüísticos, extralingüísticos y discursivos) en su construcción y descodificación.

Al mismo tiempo, de acuerdo con Núñez Ladevéze (1991), la función informativa intrínseca a los medios de comunicación obliga a subrayar la relación de dependencia tanto entre el texto y su contexto de referencia, como entre el texto y su contexto de interpretación.

Por otro lado, el texto cuenta con un triple código (lingüístico, paralingüístico y extralingüístico), mientras que el cotexto⁶ aporta también una significación elocuente. Así, según Ayala (1985), el periodista emplea su arte profesional en

⁴ Según González (2000), “[...] se atiende al beneficio que los medios de comunicación aportan al proceso de enseñanza-aprendizaje. Se supone que, en el mejor de los casos, su presencia tiene un valor motivador que cataliza las expectativas del alumno hacia un aprendizaje significativo. En el peor de los usos se emplea como instrumento de distracción/contención, convirtiéndose en un pasatiempo entretenido”.

⁵ “Through the powers of analysis, students are seen to move from an unconscious to a conscious state, from being enslaved by bodily pleasures and emotional responses to being ‘rational’ and ‘sceptical’ in their dealings with the media –in short, from being ‘uncritical’ to being genuinely ‘critical’”.

⁶ Espacio en el que se ubica el texto informativo y que conforma igualmente un contexto de recepción.

orientar a los lectores para conseguir que fijen o desvíen su atención sobre determinados asuntos, y que se formen la opinión que le interesa fomentar. Este "arte profesional", sería la causa de que el lector no pueda apreciar dónde acaba lo estilístico y comienza la retórica, y si hay o no diferencia entre ambas nociones (Núñez Ladevéze 1991).

Además, las diferentes formas que adoptan los textos mediáticos, conocidas como "géneros", implican un conocimiento compartido entre el emisor y el receptor sobre el modo de interpretación de cada una de ellas (Vilarnovo/Sánchez 1992). En consecuencia, si un texto se inscribe dentro de una tipología tradicionalmente denominada "de opinión", se considerará subjetivo, mientras que otro perteneciente a un género "de información", será objetivo. A pesar de que los estudios de análisis del discurso periodístico ponen claramente en entredicho esta afirmación, resulta indiscutible que el lector interpreta los mensajes guiándose así.

También el discurso periodístico, por su estructura, y no únicamente por su contenido, influye en la forma en que a los lectores se les presenta la estructura de los acontecimientos (Van Dijk 1983), dado que organiza la información de acuerdo a una jerarquía de importancia, atribuida ésta selectivamente por el informador.

Acerca de los medios de comunicación como referentes culturales, no cabe duda de que se configuran como elementos identitarios, simbólicos y representativos de una comunidad y de su imaginario compartido, por lo que se convierten en vehículo de normas, convenciones y usos sociales.

Finalmente, la relación comunicativa establecida entre el emisor y el receptor de un mensaje mediático consiste en un contrato pragmático, como explica Rodrigo Alsina (1995), en el que el destinatario ha de saber cuál es la finalidad del mensaje, cómo se puede usar e incluso qué efectos puede producirle. Así visto, el lector podría poner en duda una información concreta si tuviera otras distintas o si hiciera una interpretación diferente de los hechos.

En el ámbito del aula de LE, sin embargo, nos encontramos con que el aprendiz descifra el mensaje en un contexto de interpretación diferente al del receptor al que iba dirigido; es más, no sólo carece de esa información contextual, sino muchas veces también de la referida al contexto de los acontecimientos narrados.

Por otra parte, el alumno no tiene por qué contar con la habilidad necesaria para descodificar el triple lenguaje mediático⁷ y, aunque así fuera, las diferencias

⁷ Algunos autores dan por hecho que el estudiante ya ha desarrollado la competencia mediática en su lengua materna, lo que facilitaría el uso de los medios de comunicación en clase de LE. Sin embargo, la exposición habitual a los medios de comunicación en la propia lengua no se traduce en un consumo crítico de los mismos.

en la tradición periodística de los países de origen y de la LE⁸ podrían provocar errores de interpretación.

Igualmente, el mensaje suele aparecer aislado, sin que el contexto complementa la significación global inicialmente pretendida, al tiempo que las limitaciones del aprendiz en el manejo de la LE le impiden reconocer y reaccionar adecuadamente ante los usos retóricos (con fines persuasivos) de la misma.

En cuanto a la formación de ideas y juicios de valor sobre el país y la cultura de la LE, al carecer de otras fuentes de información para poder “negociar” con el emisor, y al recibir los textos mediáticos como material de aprendizaje, podría provocarse la consolidación de clichés (Domínguez/Barcellós 2006) o la confirmación de ideas infundadas preestablecidas.

4. ORIENTACIONES PARA EL USO DE LOS MEDIOS EN EL AULA DE ELE

Los riesgos anteriormente mencionados no deben retraer al profesor o al diseñador de materiales de enseñanza a la hora de incluir los medios de comunicación en el currículo de LE, sino tenerse en cuenta para ir más allá en la enseñanza de y con los medios, incluyendo la enseñanza sobre ellos (González 2000, Buckingham 2003). Veamos si el enfoque de la acción didáctica, en este sentido, se desvía de las recomendaciones de los organismos reguladores de la enseñanza en el ámbito del ELE:

El *Marco común europeo de referencia*, por su parte, reconoce que la naturaleza del canal de comunicación ejerce una fuerte presión sobre la naturaleza del texto, y viceversa (2002: 92), al tiempo que deja abiertas al docente la posibilidad y manera de incluir textos de medios de comunicación, adaptados o no, para la realización de actividades con diversas finalidades (*ídem*: 144). Sin embargo, al referirse al papel de los medios audiovisuales en el aula (*ídem*: 143), el enfoque se aproxima al técnico o al de la perspectiva de los efectos (a los que nos referíamos antes) más que al planteamiento crítico por el que aquí abogamos.

En lo que a la enseñanza del español se refiere, el *Plan curricular* del Instituto Cervantes (2006) resulta más concreto y explicativo, e incluye los medios de comunicación tanto en los *contenidos nocionales*, como en los *referentes culturales* y en los *saberes y comportamientos socioculturales*. Si bien en la

⁸ La influencia de la publicidad en el discurso radiofónico español, por ejemplo, resulta difícil de comprender para un oyente alemán, dado que en su país la financiación de la radio y la televisión a través de impuestos hace que la publicidad cumpla una función distinta. Otras diferencias interculturales se aprecian en el empleo de la fotografía en la prensa escrita o en la valoración de la prensa como instrumento de formación de opinión (el hecho de que en España no exista prensa sensacionalista, por ejemplo, afectaría al valor simbólico de la prensa).

descripción que hace de cada uno de estos bloques no se refiere explícitamente a los medios de comunicación, basta con detenerse en los descriptores de esta categoría para comprobar que, de manera implícita, se está fomentando la transmisión de destrezas conducentes a la competencia mediática; así sucede gracias a las referencias a la organización del periódico en secciones, con la inclusión de los hábitos asociados al consumo de prensa escrita y audiovisual (que influyen decisivamente en el formato y estructura de los mensajes, de una forma quizá diferente a como se presentan en el país de origen), o con la mención de la influencia de la televisión en la lengua.

Por consiguiente, de lo anteriormente expuesto podemos deducir una serie de implicaciones tanto para la formación del docente de LE, como para la acción didáctica.

En primer lugar, de acuerdo con Romero (2004), no sería un despropósito que los profesores se formaran para mostrar cómo funcionan “por dentro” los medios de comunicación, cómo transmiten los contenidos e, incluso, los construyen. Igualmente, trabajar con los medios exigiría conocer las capacidades que ofrecen sus discursos y la función que ocupan en la realidad social. En segundo lugar, la misma autora señala la conveniencia de que el docente conozca los rasgos propios del lenguaje periodístico que, si bien influyen en el uso de los hablantes nativos, pueden provocar errores y confusión en los aprendices de LE⁹.

Por otra parte, Sitman (2004) recuerda la importancia de la preparación previa de los textos, su selección reflexiva y el contraste de los contenidos culturales con libros de referencia sobre el asunto en cuestión, de cara a evitar choques culturales y malentendidos.

Como conclusión, las recomendaciones de Rodrigo Alsina (2002) y de González (2000) para desarrollar un consumo crítico de los medios de comunicación, nos sirven de base para ofrecer unas pautas didácticas aplicables a la clase de LE.

De acuerdo con el primer autor, habría que considerar la selección y jerarquización de las informaciones, la relación cotextual de las mismas, las fuentes citadas para interpretar los acontecimientos y el modelo interpretativo subyacente al texto, para llegar a un cambio de la mentalidad del receptor (“el periódico no dice verdades absolutas”). Por otro lado, según González, habría que plantear una interacción en el aula que implique una reflexión sobre el análisis de los textos, pero también un uso creativo, transformándolos en instrumentos para la expresión.

⁹ No abordamos en detalle esta cuestión, puesto que ya se ha tratado extensamente en la bibliografía.

En relación con la enseñanza de LE, y aceptando previamente la afirmación de Serra/Villanueva (1997) de que no cabe abordar el trabajo de la prensa como si todos los textos fueran intercambiables, estamos de acuerdo con la recomendación de Pastor (2004: 253) cuando propone actividades para contrastar el tratamiento informativo de un acontecimiento en diversas secciones. En este sentido, convendría aprovechar también la variedad de relaciones contextuales, paratextuales e intertextuales que ofrece la prensa, como indican Serra/Villanueva, lo que en nuestra opinión contribuiría a mostrar al aprendiz una interpretación del texto periodístico más amplia, como parte de un todo que es el diario.

En consonancia con esta idea, resultaría significativo dar siempre la referencia completa del texto mediático¹⁰ (autor, fecha, publicación o programa, página u horario de emisión y sección) y, si fuera relevante en el caso de la prensa escrita, entregar la página completa para que el aprendiz tenga el cotexto como apoyo para la interpretación.

Asimismo, el trabajo con periódicos diferentes que Pastor (*ibídem*) aconseja para comparar los aspectos ideológicos, creemos que serviría para despertar en el aprendiz una actitud crítica ante la lectura de prensa¹¹ y, al mismo tiempo, le obligaría a adoptar su propia opinión ante los acontecimientos narrados, evitando tanto la transmisión incontestable de conocimientos, como la formación de creencias irreflexivas acerca del valor de las diversas fuentes¹².

Sobre este aspecto, sin embargo, Romero (2004) señala que las diferencias en la reconstrucción textual de los acontecimientos por parte de los distintos diarios pueden ser útiles para elaborar actividades en los niveles denotativos y connotativos, pero sin que en la clase de LE intentemos analizar estructuras ideológicas. En este sentido, dado que es inevitable pensar en "persuasión" cuando se menciona la palabra "ideología", conviene aclarar que, de acuerdo con Williamson¹³ (1981/2), el solo análisis no cambia necesariamente las actitudes de los alumnos y que, a menos que la discusión de la ideología de los medios esté

¹⁰ Es frecuente encontrar textos en los manuales de ELE que reproducen el discurso y formato del periódico pero no citan ninguna fuente. En estos casos, no queda claro cómo debe interpretarse el texto.

¹¹ Contribuiría, adicionalmente, al desarrollo de las competencias generales del individuo.

¹² De acuerdo con Cebrián (1980), los periódicos se convierten en símbolos de otras cosas, al margen muchas veces de su propia calidad periodística o interés informativo. Por lo tanto, conviene no olvidar la influencia que ejerce en el aprendiz el hecho de que el docente emplee un único (y siempre el mismo) diario para las actividades del aula, un factor ligado al uso de los medios como referentes culturales.

¹³ En Buckingham (2003: 115).

relacionada con las propias experiencias e identidades de los estudiantes, el análisis se quedará en un mero ejercicio académico.

Finalmente, la comparación del tratamiento informativo en diferentes medios (periódico, radio y televisión), como indica Pastor (2004: 254), serviría para la reflexión y el debate, además de integrar el ejercicio de diferentes destrezas lingüísticas, pero, por otro lado, resultaría también provechoso para mostrar al aprendiz las posibilidades persuasivas propias de cada medio (en el plano ideativo o contextual), así como su influencia en el lenguaje.

Estas recomendaciones constituyen sólo una pequeña muestra. No obstante, resultan suficientes para ilustrar su finalidad: en primer lugar, impedir que las limitaciones lingüísticas y de conocimientos sobre la actualidad o la cultura de la LE dificulten al alumno la correcta interpretación de los mensajes de prensa, ya que se encuentra “desprotegido” ante la influencia persuasiva del discurso mediático. En segundo lugar, evitar que el desconocimiento de otros medios de comunicación para contrastar las informaciones ofrecidas en el aula, o la imposibilidad de acceder a ellos, favorezcan la formación de imágenes estereotipadas sobre el país y la cultura, factores negativos para su desarrollo como aprendiz de LE, pero también como individuo, puesto que estarían fomentando un consumo acrítico de prensa.

5. CONCLUSIONES

El uso de textos de los medios de comunicación para el aprendizaje de una LE es una práctica habitual, avalada y recomendada desde hace años por los distintos organismos que regulan la enseñanza de idiomas modernos. Sin embargo, no podemos obviar que comporta riesgos tanto para la formación lingüística y cultural del individuo, como para su competencia comunicativa global. La causa radica en la naturaleza discursiva y la función social de tales textos, concebidos con fines persuasivos y no de aprendizaje.

El manejo de ciertas destrezas de competencia mediática por parte del docente, así como su transmisión al alumno, se hacen necesarios para contrarrestar los potenciales efectos perniciosos de los textos de prensa (contaminación léxica y uso gramatical desviado de la norma, formación de opiniones estereotipadas o negativas sobre la imagen sociocultural del país de la LE); por otra parte, contribuyen al desarrollo de la competencia comunicativa global del individuo de la sociedad de la información.

Las pautas ofrecidas en el presente artículo muestran de qué modo es posible transmitir en el aula de ELE estas destrezas de competencia mediática.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abril, Gonzalo (1997): *Teoría general de la información. Datos, relatos y ritos*. Madrid: Cátedra.
- Ayala, Francisco (1985): *La retórica del periodismo y otras retóricas*. Madrid: Espasa Calpe.
- Buckingham, David (2003): *Media education. Literacy, learning and contemporary culture*. Cambridge: Polity Press.
- Cebrián, Juan Luis (1980): *La prensa y la calle*. Madrid: Nuestra cultura.
- Consejo de Europa (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: enseñanza, aprendizaje y evaluación*. Versión en español, Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, y Anaya. En línea: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>
- Domínguez Núñez, Óscar / Barcellós Morante, Elena M^a (2006): "La crónica periodística en el aula de E/LE". En *La enseñanza de español en el siglo XXI. Actas del I CVE/LE*. En línea: http://congreso.ele.net/biblioteca/index.php?option=com_content&task=view&id=67&Itemid=46
- González Yuste, José Luis (2000): "Variables de la educación en comunicación". En J.M. Pérez Tornero (comp.), *Comunicación y educación en la sociedad de la información. Nuevos lenguajes y conciencia crítica*. Barcelona: Paidós (Págs. 171-219).
- Instituto Cervantes (2006): *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Núñez Ladevéze, Luis (1991): *Manual para periodismo. Veinte lecciones sobre el contexto, el lenguaje y el texto de la información*. Barcelona: Ariel.
- Pastor Cesteros, Susana (2004): *Aprendizaje de segundas lenguas. Lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas*. Alicante: Universidad de Alicante.
- Pérez Rodríguez, M^a Amor (2004): *Los nuevos lenguajes de la comunicación*. Barcelona: Paidós.
- Rodrigo Alsina, Miquel (1995): "El uso de los discursos de los medios de comunicación". En *Signa. Revista de la Asociación Española de Semiótica*, N^o 4 (Págs. 201-210).
- Rodrigo Alsina, Miquel (2002): "Por un uso crítico de la prensa". En C. Lomas (comp.), *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*. Barcelona: Paidós (Págs. 239-248).
- Romero Gualda, M^a Victoria (2004): "El aula seducida: medios de comunicación y enseñanza de ELE. Revisión y propuestas". En H. Perdiguero / A. Álvarez (eds.), *Medios de comunicación y enseñanza de ELE. Actas del XIV Congreso*

- Internacional de ASELE* (Burgos, 2003). Burgos: Universidad de Burgos (Págs. 32-53).
- Serra, Rosaura / Villanueva, M^a Luisa (1997): "La prensa en la enseñanza y el aprendizaje de la lengua francesa". En *Comunicar*, N^o 9 (Págs. 163-170).
- Sitman, Rosalie (2004): "Más allá de la información: la prensa en la enseñanza de ELE". En H. Perdiguero / A. Álvarez (eds.), *Medios de comunicación y enseñanza de ELE. Actas del XIV Congreso Internacional de ASELE* (Burgos, 2003). Burgos: Universidad de Burgos (Págs. 96-108).
- Van Dijk, Teun A. (1983): *Estructuras y funciones del discurso*. México D.F.: Siglo XXI editores.
- Vilarnovo, Antonio / Sánchez, José Francisco (1992): *Discurso, tipos de texto y comunicación*. Pamplona: EUNSA.
- Williamson, Judith (1981/2): "How does girl number twenty understand ideology?". En *Screen Education*, N^o 40 (Págs. 80-87).

Diccionarios en Internet para el aula de ELE^{*}

ANTONI NOMDEDEU RULL
Università degli Studi di Napoli "l'Orientale"
anomdedeurull@yahoo.es

Doctor en Lingüística aplicada por la Universidad Autónoma de Barcelona. Máster en Lingüística Aplicada y Máster en Sistemas Informáticos. Profesor de *Lengua española* en la Universidad de Nápoles "l'Orientale", de *Lexicografía española* en la Universidad Suor Orsola Benincasa de Nápoles y de *El léxico en la clase de ELE* en la Universidad Rovira i Virgili de Tarragona. Ha publicado trabajos sobre lexicografía y lenguajes de especialidad. Forma parte del Grupo Consolidado de la Generalitat de Catalunya (2005SGR 00823) NEOLCYT, Grupo de investigación en lengua de la ciencia y de la técnica (siglos XVIII-XIX) de la Universidad Autónoma de Barcelona.

Resumen: En este estudio se presenta un panorama de los diccionarios monolingües y bilingües utilizables para ELE en Internet, mediante la consideración de las características que se le deben exigir a un buen diccionario. Se repasa en la figura del docente de español para que ejerza de filtro de las obras que el alumno consulta, pues se corre con el riesgo de que el estudiante reciba informaciones imprecisas.

Palabras clave: Diccionarios, didáctica de la lengua española, Internet

* Este estudio se inserta en el marco del proyecto de investigación *Diccionario histórico del español moderno de la ciencia y de la técnica (fase de desarrollo)*, desarrollado por el grupo NEOLCYT (<http://seneca.uab.es/neolcyt>), Grupo Consolidado de la Generalitat de Catalunya (2005SGR 00823) y financiado por el Ministerio de Educación y Ciencia (HUM2007-60012). Asimismo, esta investigación surge a partir de la recopilación de materiales realizada para la asignatura *La enseñanza del léxico en el aula de ELE* perteneciente al *Máster Virtual en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera* organizado por la Universitat Rovira i Virgili (cursos académicos 2006-07, 2007-08 y 2008-09).

1. INTRODUCCIÓN

La afirmación de que el diccionario es uno de los instrumentos más importantes a la hora de aprender una lengua extranjera se ha convertido en un lugar común, ya que consiste en un recurso que tiene un gran protagonismo en la *autonomía del estudiante*, una de las finalidades de la enseñanza de una lengua. El diccionario es el libro que cualquier estudiante tiene (que tener) en su estantería, y probablemente el que más veces vaya a hojear a lo largo de su proceso de aprendizaje. Sin embargo, su uso en el contexto escolar no está tan extendido como pudiera parecer ni entre los hablantes nativos ni entre los estudiantes, debido a factores como: la pérdida de tiempo que supone consultarlo; la inseguridad de no saber cuál es la acepción adecuada; las reticencias de muchos profesores que afirman, por ejemplo, que con su uso se fomenta la lectura de textos palabra por palabra; que el tipo de diccionario usado comúnmente por los estudiantes suele ser pequeño y, por tanto, contiene poca información; el desconocimiento de las posibilidades que ofrece el diccionario como herramienta de trabajo; o que, en ocasiones, el hecho de buscar una palabra puede parecer que es sinónimo de ignorancia, de tener que reconocer ante los demás que se desconoce el significado.

Por lo que respecta a los diccionarios usados por los estudiantes, en un primer estadio de aprendizaje se tiende al uso de los diccionarios bilingües, que dan la posibilidad de hallar equivalencias, más o menos discutibles, entre el propio código y el de la lengua que se aprende. Pero el diccionario bilingüe empieza a ser limitado cuando ya se ha adquirido una mínima competencia en la lengua estudiada, y es necesario no sólo para descodificar o interpretar mensajes, aún sencillos, sino producirlos, en una palabra, para codificar, que debe ser el primer objetivo del aprendizaje de una lengua moderna. En efecto, el *diccionario de recepción*, llamado también *diccionario pasivo* (especialmente cuando es bilingüe), sirve, en primer lugar, para la comprensión escrita. Su función es dar al lector informaciones para entender un texto; por eso se trata, en la mayoría de los casos, de diccionarios definatorios, a veces con algunos otros rasgos. El *diccionario de producción*, o *diccionario activo*, en cambio, sirve para generar textos. A este grupo pertenecen, entre otros, los diccionarios del español como lengua extranjera, en donde las indicaciones sobre el uso contextual de las palabras, sobre construcción y régimen, restricciones de uso, etc., son esenciales.

Para que el alumno pueda llevar a cabo un uso eficaz del diccionario, conviene precisar que uno de los objetivos fundamentales que los profesores de E/LE debemos proponernos es la necesidad de aconsejar a los estudiantes qué diccionario les conviene en cada nivel y, sobre todo, enseñarles a manejarlo para que puedan dar respuesta del modo más eficaz posible y con cierta independencia a

sus necesidades, aún a sabiendas de que en el diccionario no se hallan siempre todas las respuestas¹ a las cuestiones planteadas. Por lo tanto, se debe comenzar por conocer, dentro de la variedad de diccionarios que se nos ofrecen, cuáles se adecuan mejor a las necesidades de nuestros alumnos. Sin embargo, y a partir del conocimiento necesario por parte del profesor de las obras lexicográficas disponibles, el docente debe litigar con varios aspectos, como el coste económico de las obras², una falta de ordenamiento en el que se regule con detalle la enseñanza de la lengua o una buena biblioteca en el centro de trabajo del profesor donde no falten los repertorios léxicos necesarios para poder cumplir con garantías su programación didáctica (Alvar Ezquerro, 1993: 165-180). En este sentido, es importante tener claros algunos criterios para elegir un buen diccionario, como el corpus, la definición, los ejemplos, la información diatópica, diacrónica, diafásica, diatócnica, sinónimos y antónimos, etc. Asimismo, de acuerdo con Maldonado (1998), y en relación con los criterios expuestos, conviene tener en consideración que hay tres afirmaciones que contradicen ciertas ideas tradicionales:

- Un diccionario no es para toda la vida, sobre todo por el paso del tiempo: el diccionario está considerado como notario del idioma, pero la naturaleza del léxico es dinámica, abierta, con voces nuevas que aparecen y otras que caen en desuso, por lo que un diccionario debe actualizarse.
- Un diccionario no sirve para todo. Las editoriales cada vez se esfuerzan más en hacer diccionarios específicos para cada una de estas necesidades así como también para cada tipo de usuario, ya que las necesidades están en función de la competencia del hablante, y no en todos los casos es igual.
- No todos los diccionarios son iguales, difieren en algunos aspectos de la información que proporcionan, pues todos siguen unas convenciones más o menos establecidas. Los hay que son monolingües, bilingües, de sinónimos y antónimos, de frases hechas, de dudas y dificultades, etc. Y dentro de cada uno de estos tipos, cada editorial publica uno, y a veces más de uno dentro de una misma editorial.

¹ Dejo para otra ocasión el análisis de las principales carencias que hoy en día muestran los diccionarios de aprendizaje de E/LE.

² Muchos alumnos raramente cambian de diccionario cada dos años. Léanse, a este respecto, los interesantes datos aportados por Maldonado (2003: 131-132) acerca de los hábitos de compra de los diccionarios en España gracias al estudio presentado por una consultora externa: "de cada cien diccionarios que se venden el mes de septiembre en España, sólo diez se compran por prescripción directa del profesor (...) Los noventa restantes compradores son gente que, por diversos motivos (la compra del libro del texto, o, simplemente, el haberse topado con esa sección mientras va a buscar escarpas en Ferretería), se encuentra sola ante la mesa o la estantería repleta de diccionarios, la mayoría de las veces apilados sin ningún orden ni criterio".

Además de consideraciones de carácter metalexigráfico, hay que tener en cuenta cuestiones de carácter técnico. Es cierto que “la informática y las nuevas tecnologías han cambiado el panorama de los estudios lingüísticos y filológicos, dando como resultado la creación de disciplinas, tales como la Lingüística Computacional” (Águila, 2006: 2). En ciertos ámbitos, se respira un ambiente de euforia por el desarrollo tecnológico y su repercusión en los menesteres del lexicógrafo, pues las nuevas tecnologías han contribuido a cambiar aspectos de la lexicografía como la definición misma de diccionario³. Sin embargo, de acuerdo con Alvar Ezquerro (1998: 21), cabe tener en cuenta que si la lexicografía ha avanzado tanto en los últimos años no se debe al aspecto tecnológico, sino a la eclosión de una disciplina joven denominada metalexigrafía o lexicografía teórica⁴, cuya labor ha permitido avanzar en el análisis, concepción y desarrollo de los diccionarios⁵.

Entre los avances en el ámbito puramente metalexigráfico y los producidos en el contexto tecnológico en el que estamos, las denominaciones existentes para referirse a los diccionarios no editados en formato tradicional⁶ son varias, y conviene distinguir entre *diccionario electrónico* y *diccionario digital*. El electrónico se refiere al soporte en el que se guarda el diccionario, mientras que el digital alude al formato o sistema de codificación de la información, en oposición a las obras analógicas, cuando nos referimos a las publicadas en papel impreso. Asimismo, cabe diferenciar, siguiendo a Gelpí (203: 310), entre tres tipos de diccionarios electrónicos: los *diccionarios máquina* (diccionarios ubicados en sistemas de traducción automática o sistemas de verificación automática de textos), los *diccionarios digitalizados*⁷ (versiones electrónicas, en CD-ROM o en

³ Véase, a este respecto, Nomdedeu (2005).

⁴ Son frecuentes las denominaciones *teoría lexicográfica*, *lexicografía teórica* o *metalexigrafía* para referirse a ese componente teórico de la lexicografía y diferenciarlo tanto de la práctica concreta o confección de diccionarios, como del ámbito disciplinario también afín, pero claramente diferenciado por sus objetivos y métodos de la lexicología. En este sentido, recuérdese la propuesta de definición de lexicografía por parte de Hernández Humberto, Humberto, *Los diccionarios de orientación escolar*, Tubinga, Max Niemeyer, 1989, p. 8: “La lexicografía es la disciplina de la lingüística aplicada que se encarga de los problemas teóricos y prácticos que plantea la elaboración de diccionarios”.

⁵ Recuérdese que desde el surgimiento de los estudios metalexigráficos durante los años 1967-68 y 1970-71, en Francia, las investigaciones realizadas a posteriori en Europa sobre los diccionarios han abarcado gran parte del panorama lingüístico. El nacimiento de la metalexigrafía supuso una consecuente mejora sobre su objeto de estudio: el diccionario.

⁶ No obstante el tipo de formato diferente, los diccionarios editados en formato papel se elaboran con el apoyo de herramientas informáticas. En este sentido, Maldonado (2003: 135), que resume cuáles han sido las causas principales del cambio sufrido en la elaboración de los diccionarios, señala que las obras lexicográficas ya no son el resultado del trabajo de una persona sino del trabajo en equipo, se diseñan en función del usuario final y se elaboran con el apoyo de herramientas informáticas. Y en todo ello, el papel que ha jugado la metalexigrafía es determinante.

⁷

· Real Academia Española, *Diccionario de la lengua española*, Madrid, Espasa-Calpe, 1995.
· *Gran diccionario de la lengua española LAROUSSE*, Barcelona, Larousse Planeta, 1996 y 2003.

Internet, de diccionarios publicados anteriormente en formato papel) y los *diccionarios en línea* (verdaderos diccionarios digitales, también disponibles en CD-ROM y en Internet). En este sentido, el diccionario electrónico conlleva un nuevo concepto de obra lexicográfica, de cuyas características se suele destacar, entre otras, la flexibilidad, el dinamismo, la rapidez, el hecho de que pueda albergar muchos diccionarios, los datos suelen presentarse a través de una interfaz aparentemente fácil e intuitiva, la versatilidad en la búsqueda, la posibilidad de ofrecer datos estadísticos de las unidades analizadas, el hipertexto, la capacidad de actualización rápida y fácil (Águila, 2006: 11-15). Con todo, es cierto que los diccionarios electrónicos poseen aún aspectos no tan deseables como los señalados, como que es posible introducir material sin ser filtrado previamente, aunque, de acuerdo con Torruella (2002),

“en general (a excepción de los diccionarios de equivalencias multilingües dedicados a la traducción), los diccionarios en línea son versiones más o menos complejas de obras que ya estaban concebidas y editadas como libro y que han sido traspasadas al nuevo soporte. Pero los motores informáticos que deben mover estos productos en la Red están muy poco avanzados, sobre todo porque predomina más la cantidad sobre la calidad. De hecho, los motores que mueven diccionarios que tienen versiones para la Red y para CD-ROM presentan siempre programas más completos y sofisticados en la versión CD-ROM y permiten un número de posibilidades de explotación mucho mayor. Baste, como ejemplo, comparar el diccionario de la Real Academia Española en sus dos versiones, la de CD-ROM y la de la Red, para darse cuenta de la limitación de la versión accesible a través de Internet.”

Parece predecible que el futuro inmediato de los diccionarios informatizados es la creación de diccionarios pensados ya para la Red. A partir de entonces, ya no será posible colocar en el viejo formato el nuevo concepto de diccionario, pues los nuevos diccionarios irán ya conectados a sus fuentes, lo que exigirá la presencia de un corpus de documentos organizado para ser explotado en interrelación con el diccionario, lo que a su vez conlleva el uso de programas de índices y concordancias, de etiquetadores y lematizadores, de desambiguadores, programas

-
- E-Diccion@rios Espasa, 2000.
 - *Diccionario de uso del español* de María Moliner, Madrid, Gredos, (1997 y 2001).
 - *Nuevo Tesoro Lexicográfico de la Lengua Española*, 2001.
 - *Diccionario Esencial de la Lengua Española*, 2001.
 - *Clave. Diccionario de uso del español actual*, 1997, 2002 y 2005.
 - *Diccionario de Construcción y Régimen* de Rufino José Cuervo, 2002.
 - *Diccionario General de la Lengua Española*, 2003.
 - Real Academia Española, *Diccionario de la lengua española*, Madrid, Espasa-Calpe, 2003.

que resuelvan la polisemia y la homografía, las variantes gráficas, etc. (Torruella, 2002).

En cuanto a las posibilidades de acceso, existen los diccionarios electrónicos de acceso restringido, como el Diccionario *General de Lengua Española-Vox* (<http://www.diccionarios.com>), y los de acceso abierto como el *Clave* (<http://clave.librosvivos.net>).

Todo esto nos hace suponer que existen notables diferencias entre *diccionarios electrónicos* y *diccionarios analógicos* (en formato papel). De acuerdo con Soler (2008), las principales diferencias que hallamos entre estos dos tipos de diccionarios tienen que ver con el uso, con la presentación de datos y con sus posibilidades de búsqueda. Las resumimos en los siguientes puntos:

- Cambio físico y diferencias en su construcción y revisión.
- El grado de fiabilidad es otro factor que puede variar mucho en los diccionarios que se encuentran en Internet.
- Los diccionarios digitales no están sometidos a restricciones de espacio. Además, a la hora de consultarlos normalmente sólo se muestra lo que se pide.
- Las entidades se organizan en forma de red (hipertexto) en lugar de hacerlo como en una lista o una tabla.
- Estos diccionarios se miden por el tiempo disponible para acceder a los datos y no por su volumen.

A partir de la consideración de los argumentos expuestos, me centraré en presentar un panorama de la oferta lexicográfica monolingüe y bilingüe disponible en Internet por lo que se refiere a diccionarios de ELE. Para ello, empezaré por mostrar qué características se le debe exigir a un buen diccionario, primero a los de español para extranjeros, y luego a los bilingües⁸.

· *Diccionario de Uso del Español de América y España*, 2003.

⁸ Además de estos tipos de diccionarios, en Internet existen diccionarios que tienen que ver con la comunicación no verbal, como el *Diccionario de gestos españoles* elaborado por E. Martinell y H. Ueda, del Departamento de Español de la Universidad de Tokio, que se halla <http://lecture.ecc.u-tokyo.ac.jp/~cueda/gestos/index.html>

2. Diccionarios

Cuando nos acercamos a una librería dispuestos a comprar un diccionario, nos encontramos que hay una infinidad de ellos: sinónimos y antónimos, dudas y dificultades, ideológicos, enciclopédicos, etc. Dado este panorama, ya nos podemos imaginar cómo es el panorama en Internet.

Ante la necesidad de elegir un buen diccionario, y en relación con las características que deben cumplir los materiales didácticos para Internet, si el objetivo es promover la autonomía del aprendizaje, los docentes debemos usar unos criterios bien definidos a la hora de seleccionar el material didáctico disponible en la Red para nuestros alumnos, pues debemos ser conscientes de que en Internet hay mucho material, y que no siempre es de calidad, tanto desde el punto de vista técnico como didáctico⁹. Por lo que respecta más concretamente a los diccionarios existentes en Internet, conviene que el docente oriente a sus alumnos sobre cuáles son las obras más aprovechables para su proceso de aprendizaje. La lexicografía, disciplina que estudia los diccionarios, ha reparado en el hecho de que no puede haber un único tipo de diccionario para todos los lectores (Hernández, 1992), y ha empezado a estudiar las necesidades de cada grupo de usuarios para ofrecer diccionarios específicos, más adecuados a estas exigencias y más de acuerdo con la evolución que han experimentado otros recursos didácticos utilizados en la enseñanza de lenguas extranjeras. Las lenguas con más arraigo en la enseñanza a hablantes no nativos, especialmente el inglés¹⁰ y el francés, que disponen desde hace años de diccionarios que prestan una enorme atención a este tipo de usuarios, han sido un referente claro. El español ha empezado tarde este camino, pero puede ahora aprovechar la experiencia de otras lenguas en su beneficio¹¹.

Para saber si los diccionarios que consultamos en la Red son fiables, hay que establecer criterios de evaluación, teniendo en cuenta tanto las ventajas (sistema de búsqueda, reutilización de la información, interacción virtual) como los inconvenientes (fiabilidad, complicaciones de uso, actualización de la información)

⁹ Para una selección de enlaces en Internet relacionados con la actualización de los recursos disponibles en red que pueden ser de utilidad para el docente de ELE, pensados tanto para el que ha entrado recientemente a este ámbito como para el que necesita una actualización de los recursos de que ya dispone, véase Nomdedeu (2008).

¹⁰ De acuerdo con Dodd (1994: 39), "desde hace ya casi medio siglo existen en el mundo anglosajón varios diccionarios monolingües concebidos específicamente para alumnos extranjeros". En esta línea, Moreno (2000: 151) corrobora lo anterior señalando que "los diccionarios para estudiantes de lenguas extranjeras sólo han adquirido cierta tradición en el ámbito de la enseñanza del inglés y desde hace apenas 50 años".

¹¹ Como indica Córdoba (1998: 120), "la industria hispana ha esperado a que los estudiantes de español como segunda lengua sean lo suficientemente numerosos como para no poner en riesgo la enorme inversión que supone la creación de un diccionario de nueva planta".

(Soler, 2008). A la luz de los datos, encontramos una producción de repertorios muy extensa en Internet, de entre los cuales, diferenciados por unos objetivos y funciones muy concretas, se hallan diccionarios en donde destaca el componente lúdico o el entretenimiento, con el fin de captar la atención de un público más amplio. Es por ello que conviene saber distinguir entre una obra más próxima a la técnica lexicográfica convencional o una más cercana a las exigencias generales de la Red. La selección realizada en este estudio tiene en cuenta este factor.

En este contexto, mediante la aplicación de los criterios de calidad susodichos, a continuación se ofrece una selección de los diccionarios más útiles en Internet, dividida en cinco grupos, diccionarios monolingües, bilingües, sobre Internet y sobre ELE, diccionarios de especialidad y sitios web con otros recursos lexicográficos.

2.1 Diccionarios monolingües

En este apartado, se muestra una selección de diccionarios de la lengua española, diccionarios de variantes dialectales en España y diccionarios de variantes dialectales en América:

a) Diccionarios de la lengua española

- *Diccionario CLAVE* (<http://clave.librosvivos.net/>): Diccionario de español de la Editorial SM. Además de la definición y ejemplos, incluye información etimológica, morfológica y de uso de la palabra buscada.
- *Diccionario de antónimos* (<http://tradu.scig.uniovi.es/anton.html>) (Universidad de Oviedo).
- *Diccionario de la lengua española* (<http://www.rae.es/>) de la Real Academia Española: Se puede consultar la vigésima segunda edición (2001) del diccionario académico.
- *Diccionario de sinónimos* (<http://tradu.scig.uniovi.es/sinon.html>) (Universidad de Oviedo).
- *Diccionario Panhispánico de dudas* (<http://buscon.rae.es/dpdI/>) de la Real Academia Española.
- *Diccionario Salamanca de la lengua española* (<http://fenix.cnice.mec.es/diccionario/>): Diccionario monolingüe pensado para estudiantes extranjeros de español de nivel avanzado. Buena herramienta para el profesor. Contiene abundantes ejemplos y mucha información gramatical.
- *Diccionarios.com* (<http://www.diccionarios.com/>): Sitio web que permite efectuar consultas en el *Diccionario Vox de la lengua española*.

Incluye acceso en línea a otros diccionarios: desde el catalán, el inglés y el francés al español, y viceversa.

- *Nuevo Tesoro Lexicográfico de la Lengua Española*

(<http://buscon.rae.es/ntlle/SrvltGUILoginNtile>) de la Real Academia Española. Permite consultar los diccionarios académicos, desde el *Diccionario de Autoridades* (1726-1739) hasta la edición del diccionario de 1992.

b) Diccionarios de variantes dialectales en España:

- *El habla de Fuenferrada*

(<http://www.galeon.com/fuenferradateruel/habla/habla.htm>): Recoge un vocabulario de la cuenca minera turolense de Fuenferrada, además de un listado con los rasgos gramaticales del habla de esta región aragonesa y un apartado de dichos y cantos.

- *El habla de Jaén*

(<http://usuarios.lycos.es/lacasadelarbol/2Jaen.htm>): Glosario de voces populares del habla de Jaén, con la procedencia del vocablo y las irregularidades características en la conjugación de algunos verbos.

- *El habla en Cantabria*

(<http://personales.mundivia.es/llera/habla01.htm>): Vocabulario con términos del *Diccionario para Uso de Raqueros* de Ediciones Tantín. Incluye una sección dedicada a refranes y sentencias populares montañesas y otra a supersticiones cántabras.

- *GGG: Guía Guanye-Godo*

(<http://www.iac.es/galeria/westend/guanye.html>): Vocabulario de términos típicos de Canarias. Muestra las diferencias entre el español peninsular y el canario.

- *Sitio de regionalismos de la lengua española*

(<http://www.hispanicus.com/drle/index.htm>): Junto con la versión electrónica del *Diccionario de regionalismos de la lengua española*

(<http://www.hispanicus.com/drle/index.htm>), aunque sólo se trate de una muestra, de la Editorial Juventud, se accede a las versiones electrónicas de *Léxicos regionales de la lengua española*

(<http://www.hispanicus.com/drle/index.htm>) y *Vocabulario temático de regionalismos de la lengua española*

(<http://www.hispanicus.com/drle/index.htm>).

- *Vocabulario de las gentes de Blesa* (<http://www.solunet.es/~blesa/culfabla.htm>): Completo diccionario de palabras aragonesas en uso o en desuso, y sus variantes, de la comarca turolense de Blesa. Incluye un listado de errores del habla rural.

- *Vocabulario dialectal de Acehúche / El Aceúchi* (<http://www.geocities.com/vallemorea/Vocabula.html>): Léxico con gran cantidad de voces del dialecto de Acehúche, en la provincia de Cáceres.

c) Diccionarios de variantes dialectales en América:

- *Diccionario de modismos chilenos* (<http://www.mainframe.cl/diccionario/diccionario.php>): Glosario de modismos, términos y expresiones característicos de Chile. Permite realizar búsquedas tanto a partir de los términos como a partir de su significado.

- *Diccionario Argentino-Español para españoles* (<http://www.elcastellano.org/miyara/>): Vocabulario con numerosas voces de uso general en Argentina.

- *Glosario* (<http://www.biblioteca.clarin.com/pbda/glosario.htm>): Amplio repertorio de términos y expresiones usadas en Argentina. Desde el sitio del Proyecto Biblioteca Digital Argentina.

- *Términos Criollos en Orden Alfabético* (<http://www.folkloredelnorte.com.ar/terminos.htm>): Diccionario de voces criollas utilizadas en el norte de Argentina.

- *Diccionario breve de mexicanismos* (<http://www.academia.org.mx/dicmex.php>): Versión interactiva del *Diccionario breve de mexicanismos* de la Academia Mexicana de la Lengua, preparado por el académico Guido Gómez de Silva.

- *Diccionario del español usual en México* (<http://cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/09148322199198288516746/p0000001.htm>): Un diccionario, dirigido por Luis Fernando Lara, del español tal como se habla y se escribe en México editado por el Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios del Colegio de México. Incluye fonemas y letras del español mexicano, gramática, reglas de ortografía y puntuación, uso de tiempos verbales, modelos de conjugación y abreviaturas.

- *Diccionario venezolano* (<http://www.geocities.com/diccionariovenezolano/>): Diccionario de palabras y expresiones típicas y cotidianas de Venezuela.

- *Glosario de dudas y dificultades de la lengua española en Puerto Rico* (<http://www.ciudadseva.com/otros/glosario.htm>): Relación de frases

hechas y palabras incorrectas utilizadas en Puerto Rico, junto con su forma aceptada. Incluye una versión en PDF.

- *Salvadoreñismos, Diccionario de Términos de El Salvador* (http://www.queondas.com/aqui_estamos/index.php?option=content&task=view&id=42&Itemid=30): Diccionario de términos guanacos (usados en El Salvador) de la revista *Guanaquemos*.

- *Diccionario Cubano* (http://www.orishasthebest.com/Secciones/Diccionario/Diccionario_Cubano.htm).

- *Diccionario de Spanglish* (http://members.tripod.com/~nelson_g/spanglish.html): Glosario de términos en *spanglish*¹². Incluye la traducción de los vocablos al español y al inglés y un ejemplo en cada caso.

- Diccionarios de variantes del español: <http://www3.unileon.es/dp/dfh/jmr/dicci/0000.htm> Los enlaces están agrupados en secciones atendiendo al carácter principal del léxico registrado: variantes diatópicas, diacrónicas y diastráticas.

2.2 Diccionarios bilingües

Los diccionarios bilingües pueden recoger informaciones de distintos tipos:

- Entrada, categoría gramatical y transcripción fonética.
- Traducciones o equivalentes de la entrada. Si existe polisemia, a veces se numeran los equivalentes o se separan tipográficamente.
- Abreviaturas sobre el registro de uso o el campo semántico, esenciales para ayudar al usuario a escoger una buena traducción.
- La palabra de la entrada en contextos de uso por medio de ejemplos, colocaciones, combinaciones fraseológicas, etc., aspectos que han adquirido una gran importancia los últimos años.

Los sitios web que ofrecen equivalencias de traducción entre el español y otras lenguas son muchos y también lo son las lenguas que se traducen del español o al español. A continuación, se ofrece un repertorio general de diccionarios bilingües:

¹² Los sitios web que recogen términos de spanglish son muchos: *Computer Spanglish Diccionario* (<http://hercules.us.es/~jon/spanglist.html>), *Diccionario de spanglish* (http://members.tripod.com/~nelson_g/spanglish.html) (G. Nelson), *Javier Díez* (<http://www.ia.uned.es/%7Efjdíez/spanglish/>) o *El Castellano: spanglish* (<http://www.elcastellano.org/spanglis.html>).

- *Advanced English Dictionary Vox* (English-Spanish, Español-Inglés) (<http://www.diccionarios.com/>).
- *Ciber-Léxico Comparativo Inglés-Castellano* (<http://www.telefonica.es/fat/lex.html>).
- *Diccionario Esencial Vox* (Français-Espagnol, Español-Francés) (<http://www.diccionarios.com/>).
- *Diccionarios spanglish y alternativos* (Inglés y Español) (http://members.tripod.com/~nelson_g/spanglish.html).
- *DUPE - Dicionário de Uso Português-Espanhol* (<http://www.cce.ufsc.br/%7Eenupill/diccionario.html>). Coordinador: Philippe Humblé. *Núcleo de Pesquisas em Informática, Literatura e Lingüística* (NUPILL).
- http://www.logos.it/pls/dictionary/new_dictionary.elenco_dizio_project?pjCode=10&lang=ES&u_code=4395 Diccionario para niños, que constituye una muestra de hasta donde se puede llegar con las nuevas tecnologías: Recoge la pronunciación de la palabra buscada en diferentes lenguas, lo que puede resultar muy útil para el estudiante extranjero, sobre todo con fines codificadores.
- *WordReference* (<http://www.wordreference.com/es/en/translation.asp?spen=red>): sitio web de diccionarios (español monolingüe, sinónimos del español, español-français, français-español, español-português, português-español, spanish-english, english-spanish, italian-english, english-italian, english-french, french-english y english definition).

Por lo que respecta a la lexicografía bilingüe, cabe tener en cuenta el proyecto coordinado por Félix San Vicente, profesor de la Universidad de Bolonia, titulado *Hesperia* (<http://hesperia.cliro.unibo.it/>), banco de datos de la lexicografía bilingüe italo-española. Este proyecto tiene, entre otros, los objetivos de catalogar en línea la lexicografía bilingüe italoespañola desde sus orígenes hasta la actualidad, proponer un correcto conocimiento de las fuentes primarias y proponer reflexiones críticas en torno a las cuestiones que desarrollan la teoría lingüística y la práctica lexicográfica. Está articulado en tres partes: *repertorio analítico* (de diccionarios bilingües español-italiano e italiano-español desde los orígenes hasta hoy), *textos fundamentales* (banco de datos de prólogos e introducciones de diccionarios bilingües español-italiano e italiano-español con valor metalexigráfico) y *corpus paralelos* (banco de datos de textos fundamentales en italiano y en español aprovechables para la traducción en paralelo).

2.3 Diccionarios sobre Internet y sobre ELE

Los diccionarios especializados en la terminología sobre Internet pueden contribuir enormemente a acercar al profesor de E/LE que todavía no esté familiarizado con la tecnología de la red a un entorno hasta entonces desconocido. Entre otros, se encuentran el Glosario básico inglés-español *para usuarios de Internet de ATI* (<http://www.ati.es/novatica/glointv2.html>) e *Interdic* (<http://www.arrakis.es/~aikido/interdic>), diccionario de Internet en español.

Por otra parte, se hallan varios glosarios especializados en la terminología de E/LE. Un buen ejemplo lo representa el diccionario especializado que ofrece el Instituto Cervantes sobre *términos clave en E/LE* (http://cvc.cervantes.es/obref/diccio_ele/).

2.4 Diccionarios de lenguajes de especialidad

Se caracterizan por tener una macroestructura más reducida, pero contienen términos que los generales no contienen. No suelen presentar indicaciones gramaticales o ejemplos, sino solo colocaciones y los contextos más habituales de la palabra de la entrada. Son especialmente útiles para la traducción.

Por la Red circulan muchos, generalmente realizados por sociedades no relacionadas con la lengua. Algunos ejemplos lo constituyen:

- *Glosarium* (<http://www.glosarium.com/>): web de diccionarios gratis, en este caso de especialidad. Las categorías son las siguientes: Economía y finanzas, Idiomas, Informática e Internet, Otros (por ejemplo, de Bitácoras), Salud y Medicina, y Telefonía y relacionados.
- *ElektraVoc*, glosario económico en línea en proyecto.

2.5 Sitios web con selecciones de diccionarios y otros recursos lexicográficos

Existen sitios web que ofrecen selecciones de diccionarios y recursos lexicográficos varios. En cuanto a la selección de materiales para la enseñanza de E/LE se refiere, aquí el docente está obligado a conocer cuáles son las ofertas lexicográficas más adecuadas para sus fines si lo que pretende es que los receptores de sus clases sean capaces de codificar y de descodificar los mensajes lingüísticos adecuadamente. Entre otros, se hallan:

- *Diccionarios* (<http://www.elcastellano.org/diccio.html>), Selección de Ricardo Soca en *La Página del Idioma Español* (<http://www.elcastellano.org>): Español, Bilingües, Técnicos y Regionales.

- *Diccionarios de variantes del español*
/ (<http://www3.unileon.es/dp/dfh/jmr/dicci/0000.htm>): Índice especializado y cuidadosamente organizado que reúne numerosos enlaces a diccionarios, glosarios y vocabularios en línea pertenecientes a las variantes del español en todo el ámbito hispánico: léxicos de jergas, argot, vocabularios específicos, diccionarios de regionalismos, variantes diacrónicas, etc.
- *Diccionarios digitales* (<http://www.elcastellano.org/diccio.html>): Selección de diccionarios digitales: en español, bilingües, técnicos y regionales. Desde *La Página del Idioma Español* (<http://www.elcastellano.org>).
- *Diccionarios elmundo.es* (<http://www.elmundo.es/diccionarios/>): Permite la búsqueda de términos en diversos diccionarios: de la lengua española, de sinónimos y antónimos, de español-inglés y español-francés y viceversa y en un vocabulario de medicina. Desde la página del periódico español *El Mundo* (<http://www.elmundo.es/>).
- *Diccionarios en línea* (<http://tradu.scig.uniovi.es/>) de la Universidad de Oviedo: Servicio de consultas en línea ofrecido por el Servicio Común de Informática Gráfica de la Universidad de Oviedo: diccionarios de español, de antónimos y sinónimos; traductores del inglés al español, y viceversa; traductores multilingües. Recopilación de enlaces con otros diccionarios de la Red.
- *Diccionarios online*
(<http://www2.ubu.es/wav.cee/extension/diccionario.shtml>): recopilación de enlaces de diccionarios en red de la Universidad de Burgos (en español, bilingües, especializados y multilingües).
- *Diccionarios:* (<http://www.mediosmedios.com.ar/Diccionarios.htm>), diccionarios en español, de modismos y variedades regionales, en otros idiomas, de sinónimos y acrónimos, de Informática, Internet y Tecnologías, en varios idiomas, temáticos, enciclopedias, etc.
- *Español @ internet* (<http://www3.unileon.es/dp/dfh/jmr/index.htm>): Selección clasificada y comentada por José R. Morala con más de 200 diccionarios y glosarios de variantes del español.
- *La página de los diccionarios* (<http://jamillan.com/dicciona.htm>): Página de José Antonio Millán que ofrece comentarios a quince diccionarios del español y obras afines, ediciones electrónicas y en papel, datos, precios y, en ocasiones, análisis pormenorizados.
- *Lexicool* (<http://www.lexicool.com/>): Base de datos de diccionarios bilingües y multilingües disponibles a través de Internet. Permite la búsqueda por idioma, tema o palabra clave.

- *LinkSearch* (<http://www.foreignword.com/Tools/links.htm>): Buscador del sitio Foreignword.com dedicado a tecnologías de la lengua que reúne enlaces con más de mil recopilaciones lexicográficas en Internet: diccionarios de diversas lenguas, vocabularios, glosarios especializados, etc. Permite búsquedas mediante palabras clave.
- *Lista de palabras dudosas o poco usuales* (<http://www.elcastellano.org/vocab.html>): Recopilación realizada por Xosé Castro de voces dudosas, con su correspondiente definición.
- *Spanish Glossaries and Dictionaires* (<http://home.wanadoo.nl/e.slager/spangloss.html>): Colección de enlaces a glosarios y vocabularios en línea de temática variada: agricultura, biología, cine, economía, geografía, derecho, literatura, matemáticas, fotografía, enología, etcétera.
- *Tododiccionarios* (<http://www.tododiccionarios.com/>): diccionarios especializados.
- *Vademécum de Español Urgente* (<http://www.fundeu.es/esurgente/lenguas/>): Base de datos a cargo de la Fundación Español Urgente que reúne un importante repertorio de comentarios lingüísticos y aclaraciones de dudas sobre el uso de la lengua española. Para consultar en línea dudas sobre neologismos, antropónimos, topónimos, gentilicios, transcripciones, traducciones, barbarismos, abreviaturas, errores frecuentes, etc.
- *Wikilengua del español* (http://www.wikilengua.org/index.php/Lista_de_diccionarios_en_Internet): diccionarios de español y bilingües. Incluye el enlace al *Wikcionario*, proyecto colaborativo para producir un diccionario multilingüe gratuito en cada lengua, con significados, etimologías y pronunciaciones, en aquellas lenguas en las que sea necesario.
- *YourDictionary.com* (<http://www.yourdictionary.com/languages/romance.html#spanish>): Una de las páginas más completas, con información de diccionarios en muchas lenguas.

3. Recapitulación

Hoy en día los estudiantes que deciden consultar los diccionarios en red en vez de comprarse uno y tenerlo como referencia son muchos. En este contexto, conviene que el docente de español, por un lado, enseñe a los estudiantes que el diccionario es uno de los instrumentos más importantes para ellos en su proceso de aprendizaje de la lengua española como lengua extranjera (*autonomía del estudiante*), y, por lo tanto, debe enseñarles a usarlo; por el otro, debe ejercer de filtro de las obras que el alumno consulta, pues se corre el riesgo de que el estudiante reciba informaciones imprecisas.

Se ha observado que la aplicación de la informática y de las nuevas tecnologías a la lexicografía (Lingüística Computacional) ha provocado la aparición de una nueva concepción de diccionario, pero conviene no olvidar que este advenimiento no ha provocado que la lexicografía haya avanzado tanto en los últimos años, sino que lo ha hecho sobre todo gracias a la eclosión de la lexicografía teórica. La aparición de repertorios en formatos diferentes ha conllevado la necesidad de crear denominaciones diversas para referirnos a los diccionarios aparecidos en plataformas informáticas (*diccionario electrónico y diccionario digital*), con el fin de diferenciarlos de los editados en formato tradicional (*diccionarios analógicos*), entre cuyas tipologías de diccionarios se hallan diferencias notables, una de las más destacables es el grado de fiabilidad.

Con la selección realizada, el alumno de español como lengua extranjera contará con un abanico amplio de recursos para ampliar sus conocimientos de léxico.

4. Bibliografía

- Águila Escobar, Gonzalo (2006) "Las nuevas tecnologías al servicio de la lexicografía: los diccionarios electrónicos", en Villayandre Llamazares, Milka (ed.), *Actas del XXXV Simposio internacional de la Sociedad Española de Lingüística*, León, Universidad de León (disponible en <http://www3.unileon.es/dp/dfh/SEL/actas.htm>)
- Alvar Ezquerro, Manuel (1993) "Función del diccionario en la enseñanza de la lengua", en Alvar Ezquerro, M. *La lexicografía descriptiva*, Barcelona, Bibliograf: 165-175.
- Alvar Ezquerro, Manuel (1998) "La redacción lexicográfica asistida por ordenador: dificultades y deseos", en Ahumada, I. (ed.), *Diccionarios e informática: lecciones del III Seminario de Lexicografía Hispánica* (Jaén, del 26 al 28 de noviembre de 1997), Jaén, Universidad de Jaén: 3-22.
- Córdoba Rodríguez, Félix (1998) "Diccionarios para la enseñanza de español como lengua extranjera", en *Acta Universitatis Palackianae Olomucensis, Philologica*, 71, *Romanica*, VII: 119-134.
- Cuenca, M.^a J. (1992) *Teories gramaticals i ensenyament de llengües*, Valencia, Tàndem Edicions.
- Dodd, W. Steven (1994) "Tendencias en la lexicografía anglosajona: los diccionarios monolingües para usuarios extranjeros", en Hernández Hernández, Humberto, coord., *Aspectos de lexicografía contemporánea*, Barcelona, Bibliograf: 39-59.
- Gelpí, C. (1999) "Diccionarios del español en Internet", en *Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, Universidad de Barcelona, nº 189.
- Girard, D. (1972) *Linguistique appliquée et didactique des langues*, París, Colin / Longman.
- Hernández Hernández, Humberto (1992) "Los diccionarios de uso del último decenio (1980-1990): estudio crítico", en *EURALEX'90 Proceedings. Actas del V Congreso Internacional, Benalmádena (Málaga), 28 agosto-1 septiembre 1990*, Barcelona, Bibliograf: 473-481.
- Maldonado, C. (1998) *El uso del diccionario en el aula*. Madrid. Arco-Libros.
- Maldonado, Concepción (2003) "La lexicografía didáctica monolingüe de español", en Martín Zorraquino, M.^a Antonia y Aliaga Jiménez, José Luis, eds., *La lexicografía hispánica ante el siglo XXI. Balance y perspectivas*, Actas del Encuentro de lexicógrafos celebrado en Zaragoza, en el marco del

- Centenario María Moliner, los días 4 y 5 de noviembre de 2002, Zaragoza, Sansueña Industrias Gráficas: 129-150.
- Moreno Fernández, Francisco (2000) "Diccionarios para el aprendizaje de lenguas extranjeras", en Ruhstaller, S. y Prado Aragonés, J., eds., *Tendencias en la investigación lexicográfica del español: El diccionario como objeto de estudio lingüístico y didáctico*, Actas del congreso celebrado en la Universidad de Huelva del 25 al 27 de noviembre de 1998, Huelva, Universidad: 151-170.
- Nomdedeu Rull, Antoni (2005) "Reflexiones acerca de una redefinición de diccionario", en *Annali della Università degli Studi di Napoli "L'Orientale"*, Sezione Romanza, XLVII, 2, Napoli, L'Orientale Editrice: 523-558.
- Nomdedeu Rull, Antoni (2006) "Diccionarios monolingües de aprendizaje de E/LE: características y uso", en *Annali della Università degli Studi di Napoli "L'Orientale"*, Sezione Romanza, XLIX, 2, Napoli, L'Orientale Editrice: 397-431.
- Nomdedeu Rull, Antoni (2008) "Actualización de los recursos del docente de ELE en Internet", *RedELE*, núm. 12 (disponible en <http://www.mec.es/redele/Revista12/AntoniNomdedeu.pdf>).
- Santos Gargallo, I. (1999) *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*, Madrid, Arco / Libros.
- Soler, Carlos (2008), "Lexicografía Digital del español", en *Cuadernos Cervantes*, Año XII (disponible en http://www.cuadernos cervantes.com/multi_56_lexicografia.html).
- Torruella, J. (2002) "Los diccionarios en la Red", en G. Clavería (ed.), *Filología en Internet*, Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona, Servei de Publicacions (Cuadernos de Filología, 4), 21-41. Se trata de una sesión perteneciente a la asignatura *Filología en Internet* del curso de doctorado de Filología Española impartido por el Departamento de Filología Española de la Universidad Autónoma de Barcelona (curso 1999-2000). Para acceder a una versión actualizada al 15 del diciembre de 2003, accédase a la publicación electrónica (disponible en http://seneca.uab.es/sfi/CURSOWEB/SESIONES/Diccionarios_en_la_Red.pdf).

HISTORIA DE LA LITERATURA Y COMENTARIO DE TEXTO EN ELE

Apuntes prácticos para la estructuración de un curso

José Luis Ocasar Ariza
Universidad Complutense de Madrid
jlocasar62@yahoo.es

José Luis Ocasar Ariza (1962) es Doctor en Literatura Española y profesor de los Cursos de Extranjeros de la Universidad Complutense de Madrid desde 1990. Se ha dedicado a la enseñanza de ELE desde 1985 también en Mangold Eurocentres y la Universidad Internacional Menéndez Pelayo de Santander, entre otros centros.

Como formador de profesores ha impartido clases en los máster y cursos de formación de las universidades Complutense y Autónoma. Asimismo ha impartido conferencias sobre didáctica de ELE en Ávila, Varsovia, Düsseldorf, Valencia y Montreal.

Es codirector de la colección de Lecturas Graduadas de la Editorial Edinumen y autor de diversos artículos sobre enseñanza de la Literatura en el ámbito de las segundas lenguas. También ha escrito dos novelas graduadas, "Amnesia" y "Una música tan triste", con sus explotaciones didácticas.

Fuera del ámbito de ELE, es profesor de Literatura, Cultura Clásica y Posmodernidad en la Universidad de Comillas, y autor de diversos libros y ediciones sobre literatura española del Renacimiento.

Resumen: Los aspectos diacrónicos de la Literatura son todavía algo ajeno en la enseñanza del español como segunda lengua. En este artículo se exploran las potencialidades de incluir un enfoque de historia literaria como estructurador en un currículo de ELE que sea a la vez lingüístico y cultural. Para ello se aportan diversos ejemplos con sus posibles explotaciones. La idea es que el fenómeno de la intertextualidad y el comentario creativo de textos pueden aportar sugerencias muy enriquecedoras de la didáctica de una lengua extranjera. Las vinculaciones textuales entre escritos de diversos autores y la discusión de variados aspectos formales y de contenido permiten que el estudio histórico de la literatura se pueda abordar desde una perspectiva lingüística para estudiantes extranjeros. El texto literario se convierte en el centro indudable de la clase y el aula.

Palabras clave: Literatura, Cultura, Comentario, Texto, Intertextualidad

1. INTRODUCCIÓN

Durante los últimos años, en la didáctica de las segundas lenguas, y del español en particular, se ha venido desarrollando una corriente de recuperación de los textos literarios para la didáctica. En nuestra modesta medida, hemos contribuido, en artículos¹ y cursos de especialistas, en la extensión de dicha corriente, en la creencia de que la literatura tiene una función muy importante que cumplir en la enseñanza, como exponente lingüístico y cultural muy avanzado.

La extensión de este convencimiento hace innecesario a estas alturas volver a exponer las razones que justifican el empleo de textos literarios en la didáctica de ELE. No obstante, la oscilación metodológica de los profesores y teóricos no ha afectado verdaderamente a la otra parte del proceso didáctico: los alumnos. En efecto, éstos siempre han mantenido en cierto porcentaje un interés por leer literatura en la lengua meta. Mientras los enfoques comunicativos predominaron, la didáctica no tenía nada que ofrecer a este interés; hoy en día, en cambio, somos conscientes de que la ampliación de los campos que debe abordar la enseñanza abarca también la literatura. Es decir, estamos en posición de satisfacer una demanda siempre existente.

Las modernas tendencias didácticas y (lo que no es precisamente menos importante) comerciales y empresariales de la enseñanza de segundas lenguas caminan hacia una especialización y una adecuación a la demanda que se configura en cursos a la carta, que tratan de responder exactamente a la petición de empresas y universidades. Es en este contexto en el que deberá moverse con más o menos soltura el enseñante. El continuo reclaje al que indefectiblemente deberemos vernos sometidos tiene grandes implicaciones en el terreno laboral y, lo que nos interesa aquí, en el didáctico. Estas implicaciones son, en este ámbito, enormemente positivas.

Nuestro objetivo aquí es plantear las condiciones de viabilidad de un curso de historia de la literatura en el contexto de una enseñanza especialmente universitaria. No cabe duda de que la demanda de, pongamos, el español comercial, es predominante en las modernas sociedades globalizadas. Sin embargo, todavía determinadas instancias favorecen los enfoques más culturalistas; el proceso de

¹ Ocasar (2003) y (2004).

convergencia europea² y el aumento (tendencial, aunque interrumpido durante la presidencia de Bush) de *masters* y cursos en el extranjero que realizan las universidades norteamericanas (sin contar, por supuesto, los intereses individuales) permiten asegurar la existencia de esta demanda. Se hace, por eso, necesario analizar los enfoques que resultarían pertinentes para encarar este tipo de enseñanza.

Las tentativas por acercar los textos de nuestra tradición literaria a los alumnos extranjeros carece por ahora de una configuración seria. Por un lado, en muchas ocasiones la literatura enseñada a los nativos se ve trasplantada sin más a los no nativos. Cuando se ofrece a estudiantes extranjeros la posibilidad de asistir a un curso o ciclo de conferencias sobre literatura española, éstos suelen presenciar una simple trasposición de clases de nivel (semi)universitario para hispanohablantes, a una audiencia radicalmente distinta. Este planteamiento, que juzgamos muy extendido, es pernicioso de raíz: no puede servir para aproximarse a una literatura compleja y difícil, de historia convulsa y de expresión todavía más difícil.

Por otro lado, los estudiantes son frecuentemente abandonados a su suerte a listas de lecturas sin duda justificadas pero sin un planteamiento específico que las haga aprovechables a la situación especial del aprendizaje de una L2³. Empezar la lectura de cualquier obra literaria de nuestra tradición sin ayuda de un paratexto (notas y explotación didáctica) y/o de un seguimiento por parte de un profesor, es decir, sin incardinar el texto en un proceso didáctico, supone desperdiciar o arriesgar el enriquecimiento que supone esa lectura al albur de la competencia lectora del alumno.

Se trata, pues, de conseguir una serie de objetivos específicos de la enseñanza de literatura en una segunda lengua. La formulación de dichos objetivos sería la siguiente:

² A nivel metodológico, no obstante, creemos que el tratamiento concedido a la literatura en el *Marco común europeo* (2002) es muy deficiente: se limita a otorgar la competencia de comprensión de textos literarios al nivel C2 y omite de sus escalas ilustrativas la lectura literaria; vid. 4.4.2.2. y documentos C2 y C3 del Anejo C.

³ Así se plantean, por ejemplo, las listas que establece el Centro Virtual Cervantes (<http://cvc.es/acrcult/obras/literatura-xx/lista-elegida-htm>), la simple remisión a las de libros más vendidos o a aproximaciones acríicas y superficiales; vid. Horrillo (1999).

- 1) Una presentación de los contenidos que resulte atractiva. Se trataría de combinar las orientaciones más didácticas de la literatura con los objetivos concretos que supone poner a disposición de los estudiantes de otras lenguas textos que requieren de destrezas decodificadoras muy complejas. Hay que advertir también que generacionalmente nos encontramos con estudiantes poco adictos a la tradicional clase magistral y para los que cierta capacidad de diversión en el aprendizaje es una expectativa.
- 2) La veracidad y profundidad de los contenidos. Normalmente se da por supuesto que el profesor sabe de lo que está hablando y que existe un desnivel formativo entre él y el alumnado. Sin embargo, en esta circunstancia especial de un contexto educativo entre hablantes de lenguas diversas, el riesgo de rebajar niveles y de realizar presentaciones o prácticas superficiales o tópicas es mucho mayor. Descuidar la profundidad de los contenidos supone traicionar realmente la materia que se imparte, que aborda las cuestiones más altas y más humanas⁴.
- 3) Erigir el texto como el centro de la actividad de clase. Este debe ser el punto fundamental de la didáctica de la literatura sea cual sea el contexto idiomático. La razón de que los estudiantes estén donde están no es escuchar una charla sobre historia cultural o la biografía de Quevedo. Nada de ello tendría importancia ni justificación sin unos documentos específicos que han sido creados y considerados después como lo que conocemos por "literatura". Las explicaciones contextualizadoras son imprescindibles, pero se encuentran en los libros y pueden "adelgazarse" en el aula o, más bien, vincularse de forma subordinada a los textos.

Con estas orientaciones muy generales quizás estemos en disposición de afrontar un curso de estas características, salvaguardando por supuesto la absoluta libertad del docente en la estructuración de los contenidos. Como paso siguiente, propondremos algunas actividades orientadoras sobre el abordaje de textos clásicos en el aula, basándonos especialmente en la intertextualidad; en segundo lugar, nos

⁴ La más profunda reivindicación de la literatura y las artes en general de los últimos tiempos es el imprescindible libro de George Steiner (1991); esta reivindicación se encuentra también, con otros presupuestos, en las diversas obras de Harold Bloom, por ejemplo en (2005). Más valioso técnicamente, Widdowson, H. G. (1989).

centraremos en las últimas generaciones de escritores, más cercanos sin duda a las experiencias de los alumnos.

Celestina en el *Kronen* y otras aberraciones

La enseñanza de literatura española desde un punto de vista diacrónico plantea un problema fundamental, tanto para aprendientes nativos como para los no nativos: el lenguaje, lejos de conducir hacia un sentido profundo, es una barrera que obstaculiza la comprensión. Si esto es así para estudiantes hispanohablantes, que parten de una alta competencia en la lengua, es fácil reconocer que el obstáculo se duplica para los extranjeros, que deben salvar una doble distancia: la que les separa de la lengua común actual, y la de la lengua alejada cronológicamente. Para muchos, este obstáculo es insalvable y por ello carece de sentido pensar en una enseñanza como la que estamos planteando⁵. Sin embargo, es precisamente la correcta orientación didáctica la que permitirá al docente salvar dicho abismo, y no sólo para estudiantes con niveles C, si bien está claro que se requiere en el alumnado una competencia mínima de nivel B2.

Al preconizar que es posible poner al alcance de estudiantes no nativos los textos más complejos de una lengua, estamos restituyendo la figura esencial del profesor, que capacita responsablemente al alumno para penetrar en esos escritos. La lectura literaria es sobre todo individual, pues es al individuo a quien interpela; pero la puesta en común colectiva de las estrategias de decodificación y de los contenidos de la literatura es enriquecedora y, en estos ámbitos, imprescindible.

De hecho, la convicción de que el problema lingüístico existía también para los hispanohablantes nos llevó a plantear en otra vertiente de la didáctica, a propósito de *La Celestina*, la aplicación de métodos de ELE para la enseñanza de literatura a alumnos de BUP y COU (hoy ESO y Bachillerato). Con ello pretendíamos *"entrar directamente en el núcleo del problema, intentando hacer de la típica obra tardomedieval voluminosa y del todo ajena al mundo adolescente actual, un reto provocador. Para ello, partimos de una consideración: el lenguaje literario medieval, que se erige en una auténtica muralla de dificultades, constituye verdaderamente*

⁵ El firmante de este artículo realizó la experiencia de impartir una *Historia de la Literatura Española* para alumnos extranjeros durante varios cursos a finales de los 80, con muy alto nivel de satisfacción de los destinatarios. Con esta y otras muchas experiencias similares creemos que la posibilidad empírica de dichos cursos está más que atestiguada.

para el estudiante otro idioma, con un léxico, una sintaxis y un imaginario que le son tan o más ajenos que otra lengua contemporánea. Pretendemos, a partir de esta idea, incorporar a la didáctica de la literatura en el bachillerato algunas experiencias derivadas de la enseñanza de la literatura en el ámbito de la E/LE" ⁶.

No cabe duda de que atraer el lenguaje de otras épocas al nuestro, y con él a nuestras preocupaciones y nuestras dudas, es un objetivo fundamental para asegurarse la recepción del mensaje literario. Así, la actividad que culminaba nuestra explotación didáctica de *La Celestina* era una auténtica "traducción" diacrónica o modernización, de la que ofrecemos un ejemplo:

<p>PÁR.- (<i>Aparte</i>) Ensañada está mi madre. Duda tengo en su consejo. Yerro es no creer, y culpa creerlo todo. Mas humano es confiar, mayormente en ésta que interese promete, a do provecho nos puede, allende de amor, conseguir. Oído he que debe hombre a sus mayores creer. Ésta ¿qué me aconseja? Paz con Sempronio. La paz no se deve negar, que bienaventurados son los pacíficos, que fijos de Dios serán llamados. Amor no se deve rehuir, ni caridad a los hermanos. Interesse pocos le apartan. Pues quiérola complazer y oír.</p>	<p>PÁR.- (<i>Aparte</i>) Se ha cabreado. No me acabo de fiar. No quiero ser desconfiado, ni tampoco un pringado. Pero, qué demonios, tampoco vamos a ser malpensados, sobre todo con ésta, que dice que podemos sacar algo bueno, aparte de conocer alguna chica. Todo el mundo dice que hay que hacer caso a los que saben, ¿no? Pues eso. Ésta ¿qué dice? Que haga las paces con Sempronio. Vale, pues no vamos a ser broncas; hacemos las paces. Aparte de que algo puede caer y a nadie le amarga un dulce. Venga, voy a hacerle caso.</p>
---	--

En este caso, el alumno tenía que trasponer a sus palabras el discurso del personaje. Para ello debe asegurar su comprensión escrita con una finalidad motivadora. Por otro lado, literalmente entra en la obra y en el conflicto de los personajes, pues es el propio estudiante quien debe plantearse cómo hablaría él de encontrarse en la situación del ente de ficción. Es decir, nos aseguramos de que la literatura interpela al propio yo individual, como es su destino esencial. Finalmente, provocamos que a la vivencia de un texto se responda con otro, cumpliendo la tesis

⁶ Ocasar (1999). Remitimos a dicho artículo a quien quiera estudiar la posibilidad de una confluencia de métodos para la enseñanza de literatura, confluencia que a nosotros nos ha resultado muy valiosa.

de Roland Barthes, para quien "el objetivo de una obra literaria (de la literatura como obra) es hacer al lector no ya un consumidor, sino un productor de texto".

Esta labor de aproximación, sin entrar en ulteriores ejercicios expuestos en el sitio mencionado, se puede establecer entre textos actuales que interpelan a otros del pasado, en alguna de las complejas prácticas que se entienden hoy como "intertextualidad"⁷. Me voy a limitar a un par de ejemplos prácticos que pueden ser útiles a los docentes de ELE⁸.

En primer lugar, debemos hacer constar que el desarrollo de la competencia literaria es algo que atañe especialmente a la lengua madre. Cuando el aprendiente adquiere una segunda lengua, su competencia literaria está prácticamente desarrollada en la mayor parte de los casos⁹. Esta circunstancia repercute sobre la complejidad de adaptación de la literatura a un auditorio heterogéneo. Por ello, creemos que el establecimiento de la intertextualidad como elemento valioso para la enseñanza diacrónica de la literatura debe limitarse a los casos más claros e indiscutibles (préstamos, homenajes, pastiches, citas o plagios), para que sean accesibles a todos los niveles de recepción.

El uso de la intertextualidad asegura la conexión entre épocas que frecuentemente supone la máxima dificultad para esta vertiente de la didáctica. Pues, efectivamente, todo ejercicio literario que se base en formas preexistentes es, de una manera u otra, una actualización. El texto antiguo se reviste de nuevos ropajes que modifican su contenido, reelaborándolo para que su mensaje, aunque sea tergiversado o ridiculizado, se dirija a nuevos lectores. Entre los casos de

⁷ Como es sabido, el concepto tal y como se maneja actualmente fue acuñado por Genette (1989).

⁸ Varias de las siguientes propuestas fueron expuestas por el autor en la conferencia sobre "Últimas tendencias de la literatura española y su aplicación didáctica en ELE" , pronunciada en diciembre de 2003 en el Instituto Cervantes de Varsovia, a cuyos receptivos profesores y a su director, Abel Murcia, agradecemos sus atenciones.

⁹ "Las habilidades lectoras y expresivas en L2 del aprendiente están en función directa de las que posee en L1. Un estudiante que en su lengua materna sólo lea el equivalente al *As* o al *Lecturas* difícilmente leerá capazmente un poema." Ocasar (2003) pg. 18.

homenajes que hacen posible tender sin dudas un puente entre textos del pasado y del presente elegimos un ejemplo excelente de recreación de la tradición¹⁰:

COPLAS A LA MUERTE DE SU COLEGA

1. Recuerda, si se te olvida
que este mundo es poca cosa,
casi nada,
que venimos a la vida
con la sombra de una losa
no pagada.
Los días, como conejos,
nos llevan en ventolera
al infierno,
su curso nos hace viejos
trocando la primavera
en invierno.

3. Nuestras vidas son los sobres
que nos dan por trabajar,
que es el morir;
allí van todos los pobres
para dejarse explotar
y plusvalir;
allí los grandes caudales
nos engañan con halagos,
y los chicos,
que explotando son iguales
las suspensiones de pagos
y los ricos.

5. ¿Qué hace ahora pendulero,
tan vacío y contrahecho,
sin color,
aquel órgano certero
que se puso tan derecho
en el amor?
¿Qué se hizo Marilyn?
¿Aquéllos Beatles de antaño,
qué se hicieron?
¿Qué fue de tanto sinfín
de galanes que en un año
nos vendieron?

6. Y los tunos, los toreros,
las cantantes de revista
en el olvido;
las folklóricas primero,
el marqués y la corista,
¿dónde han ido?
¿Dónde están los generales,

¹⁰ Dado que el poema es largo, seleccionamos sólo algunos fragmentos particularmente sugerentes para su explotación y análisis.

sus medallas y su espada
sin conciencia,
sino esperando mortales
a que les sea dictada
la sentencia?

7. Y el ritmo de los roqueros,
los canutos y la risa
del pasota
los chorizos tironeros
que han vivido tan deprisa
y el drogota
que se inyecta mil caballos
por las venas, los colgados
y el camello,
¿dónde iremos a buscarlos,
dónde son tan olvidados,
qué fue dellos?

Luis García Montero

Habitaciones separadas

Evidentemente, cualquier profesor o un simple hablante instruido reconoce en este poema de García Montero una traslación recontextualizada de las *Coplas* de Jorge Manrique. Las posibilidades de establecer paralelismos entre los dos textos son enormes y no deberían ser desperdiciadas por la didáctica. Sugerimos a continuación una serie de ejercicios que ayuden a explotar el paralelismo.

SUGERENCIAS DE EJERCICIOS

1. Desordenadas las estrofas, confrontarlas con las de la poesía original de Jorge Manrique, intentando hacerlas corresponder.
2. Intenta ordenar esta otra estrofa; quizás tu solución no coincida con el poema, pero intenta mantener la estructura de los versos¹¹:

Y porque fue capitán
su memoria.
porque ya no nacerán
dejónos harto consuelo
para el vicio,
de camadas y patrullas
porque jamás nos vendió
de su historia,
sin juicio,
dos manos como las tuyas
aunque la vida perdió,
y mordimos el anzuelo

3. **Busca(d) en las *Coplas* de Manrique la que ha podido servir de modelo para la que has ordenado. ¿Por qué crees que es ésta y no otra?**
4. **¿Qué es un *colega*? ¿Cuál es su sentido aquí? ¿Por qué creéis que los dos poetas cantan a personajes tan diferentes?**

Las posibilidades, insistimos, son enormes. Se puede poner el énfasis en el aspecto estrófico de la copla de pie quebrado y abrir la vía de la métrica para que los propios estudiantes, por parejas o individualmente, escriban su propia copla. Se puede trabajar con el léxico coloquial, desde el "colega" del título, estableciendo las

¹¹ La solución: *Y porque fue capitán / de camadas y patrullas / sin juicio, / porque ya no nacerán / dos manos como las tuyas / para el vicio, / porque jamás nos vendió / y mordimos el anzuelo / de su historia, / aunque la vida perdió, / dejónos harto consuelo / su memoria.*

diferencias de tono, y el hecho irónico de que se utilice el estilo alto para loar a un personaje de bajo nivel... Los ecos de Manrique en el poeta contemporáneo crean el puente intertextual en el que los dos extremos quedan aclarados por el contraste. Además, esta práctica es un ejemplo práctico de cómo textos antiguos encuentran una actualidad suficiente como para hacerlos revivir.

Otro ejemplo de evidente homenaje o pastiche es el siguiente, un *refacimento* muy claro, pero de dificultosa aplicación en el aula:

CORDURA DE DIOS QUE QUITAS EL PECADO DEL MUNDO

Padre nuestro, que estás en paradero
desconocido, líbranos de Ti.

No nos llenes el tiempo con tu ausencia.

Tú utilizaste el fuego del infierno
para encender el sol de nuestra infancia.

No nos des incertidumbre de tus ojos
después de que los nuestros ya no puedan
mirar la rosa negra de la vida.

Oh, cordura de Dios que catas
el pecado del mundo,
dispendia tu piedad con los cobardes,
los que te encuentran en cualquier fenómeno
de meteorología, los que imponen
tu Nombre en leyes y oraciones.

Confórmate con ser un huésped
de nuestra infancia rota en mil pedazos.

Vacíanos de Ti,
regresa a tus orígenes,
a aquella inmensa noche de tormenta
en la que el miedo de unos monos te inventara.

Juan Bonilla, *Partes de Guerra* (1994)

Los problemas del empleo de este texto en el aula no provienen de la dificultad de establecimiento de unos paralelismos evidentes entre dos poemas, sino de su tono polémico con respecto a su modelo, un texto que, más que canónico, resulta sagrado para una gran parte de los estudiantes. No obstante, aunque sea sólo a nivel metodológico, esta poesía plantea una cuestión de gran interés: ¿cómo

administrar los contrastes ideológicos en el aula de ELE? Normalmente esta pregunta ha recibido diversos tipos de respuestas, desde la perspectiva de la interculturalidad. Sin embargo, el supuesto tiene también que ver con la literatura, cuyos problemas didácticos pueden confluir con los de los elementos interculturales. Frecuentemente los textos literarios presentan visiones conflictivas, cuando no satíricas, disolventes, ácidas, destructivas, provocadoras o socavadoras de la realidad¹². ¿Deben incorporarse estos mensajes, ofensivos para muchos, al aula?

La poesía es, ciertamente, un arma cargada no sólo de futuro, sino de mensajes inaceptables culturalmente para un segmento apreciable del alumnado. Esta índole conmocionadora no es un rasgo abstracto o íntimo. Se puede traducir (lo hace muchas veces) en situaciones tensas, pedagógicamente incluso contraproducentes. Se puede producir un choque entre el carácter expansivo de los horizontes epistemológicos y la eficacia comunicativa. Ampliar los horizontes vitales del individuo deviene frecuentemente en un estallido; la recepción favorable del texto es, por el contrario, esencial en el proceso didáctico. Es por ello por lo que, dejando abierta la cuestión al criterio de cada profesor, hemos traído aquí un caso en el cual el rechazo al mensaje puede llegar a dificultar el papel recuperador que supone la intertextualidad para la didáctica.

Sobre el comentario creativo de textos

La incorporación continua de nuevas promociones de escritores no siempre garantiza la renovación de los contenidos y de las expresiones. Hay que suponer, sin embargo, que la univocidad del mundo generacional hace que los textos de los autores jóvenes tengan una mayor facilidad en la recepción que les dispensa la también constante renovación estudiantil. En nuestra época, la base de la "educación sentimental" varía grandemente en pocos años: son los dibujos animados que vemos en nuestra infancia, los comics, las películas y la música que escuchamos las que nos conforman en una gran medida, y estos productos cambian aceleradamente. Propondremos dos ejemplos de autores contemporáneos para sugerir vías de acercamiento mediante el dramatización y el comentario de textos.

¹² Este carácter potencialmente peligroso, especialmente de la poesía, ha sido puesto de manifiesto repetidamente por H. G. Widdowson; por ejemplo (1984; vol. II, pg. 162) y (1989; pgs. 247 y ss.). Contenidos pornográficos, políticos o religiosos deben ser manejados con cuidado, pues encierran situaciones en las que alumnos muy motivados en estas facetas pueden sentirse heridos; experiencias no faltan.

1) Entre los poetas nacidos a partir de 1960 hay varios excelentes, algunos de los cuales ya han aparecido en estas páginas. Vamos a utilizar ahora un poema de Ángel Paniagua (1965) con el fin de mostrar (una vez más) cómo la acusación que se hace a la literatura de erigirse en un discurso aparte y ajeno al habla común carece de verdad.

PRETÉRITO IMPERFECTO

Mamá, voy a ducharme, ahora salgo,
si llaman del periódico no estoy.
¿Qué has hecho de comer? Tengo que irme,
mejor no me hagas nada, tomaré
en algún bar un plato combinado...
¡Que no, que no hagas nada, cómo voy
a adelgazar si no me muevo apenas...!
Bueno, voy a ducharme, a ver si ahora
te equivocas y dices algo raro
cuando llamen, mira que te conozco...
¡Ah!, si es Laura dile que estoy muy mal
y me he tumbado un rato... Bueno, vale,
por mí como si dices que he ido a misa,
no quiero verla más, ¿me oyes bien?
No vengas con historias, que tú luego
me metes en un lío y ya te digo
que no quiero follones más con ella...
Que sí, que sí, ya sé que no he tenido
ninguna como ella, me da igual,
porque soy el que tiene que aguantarla
y estoy harto, ¿me oyes?, estoy harto,
así que no me vengas con chorradas...
¿Dónde has puesto el champú de *Elsève*?...
El mío, ¿cuál va a ser? El día que pille
al guapo que lo usa... No, si claro,
tú encima le defiendes, pues le voy
a montar un cirio al niño que verás
cómo no le quedan ganas de tocarlo otra vez...
Ya, claro... si le hubieras educado
sin tanta tontería y tanto mimo...
¡No te oigo! ¿Qué coño dices? ¡Vale,
ya voy! Hay que joderse, no se puede
duchar uno tranquilo sin que venga
el niño con que no puede aguantarse...
Venga, pasa... ¿Quién ha usado mi champú...?
¿Qué no sabes...? Ahora cuando salga
te lo explico, verás cómo no vuelves...
Si, sí, tú riete, que ya verás...
¡Mamá, quieres decirle al mierda éste
que salga ya del baño de una vez...?

Evidentemente, el lenguaje coloquial (e incluso vulgar) aparece como el componente esencial de este poema, que presenta la sugerencia de una escena cotidiana de muchas familias españolas. Un primer acercamiento puede unir el

enfoque sociológico con la comprensión escrita: ¿quién habla y con quién(es)? ¿cuántos años puede tener? ¿por qué? ¿con quién vive? ¿cómo es? ¿qué parece que ocurre?

El hecho de que un joven con trabajo (en un periódico) viva con su familia, que la madre le cocine y que el hermano (menor) usurpe champús y baños, marcando en el emisor una conciencia de diferencia generacional bastante resentida, da pie a aproximaciones socioculturales y posteriormente interculturales. El lenguaje soez dentro de la célula familiar y el hecho de compartir el baño son aspectos en absoluto universales cuya puesta en común arrojará sin duda luz sobre diversos comportamientos culturales en la unidad familiar.

Una fructífera vía de explotación la dibuja el hecho de que el poema se estructure como un diálogo truncado, en el que asistimos únicamente al discurso de uno de los hablantes. Se recorta en la sombra la existencia de otro "poema paralelo" y se hace posible que los estudiantes escriban (mejor en parejas o grupos de tres), segmentando poéticamente el discurso coloquial, un poema-respuesta con las palabras de la madre y del hermano (los puntos suspensivos del poema sirven como marcador de un silencio del emisor que corresponden a las palabras del interlocutor). Las ya mencionadas diferencias interculturales en los diálogos familiares aflorarán sin duda y, además del intrínseco interés o valor estético de los nuevos poemas, los comportamientos humanos se manifestarán.

Una vez establecida la correspondencia entre el poema de Paniagua y su "poema-respuesta", la sugerencia inmediata es la de su dramatización. Cada pareja o trío leerá en alto y expresivamente ambos poemas, intercalando los diálogos cuando corresponda. Se potenciarán con ello los fundamentos del uso de la literatura en una L2, según Widdowson: la lectura expresiva y la escritura creativa. El profesor acentuará la importancia de la entonación en la reproducción oral¹³.

2) Tras la generación narrativa de Antonio Muñoz Molina, Julio Llamazares o Javier Marías se ha establecido otra, cuyos principales nombres serían Benjamín Prado (1962), Ray Loriga (1967), Daniel Mújica (1967) y José Ángel Mañas (1971). Se trata de la primera generación de la democracia, escritores que no sienten el lastre del pasado y que encuentran sus fuentes tanto en la literatura como en el cine, la calle o la música. No tienen grandes puntos de contacto con sus predecesores y

¹³ Importantes aportaciones bibliográficas para el uso del teatro en didáctica de segundas lenguas son Maley and Duff (1978), Byram and Fleming (1998) y Ruiz Álvarez y Martínez Berbel (1996).

sus tendencias son diversas: los dos primeros practican una novela lírica, con influencia del rock y que tiende a desestructuración, mientras que el último se decanta hacia el realismo sucio o el neocostumbrismo.

La figura de Ray Loriga es la más destacada, y la renovación literaria que plantea ha sido la más influyente; une las huellas de narradores y poetas norteamericanos (Carver, Allen Ginsberg...) con las canciones de autores como Jim Morrison, Bob Dylan o David Bowie. Sus textos tienden a la brevedad y a una lírica muy poco practicada en nuestras letras. Proponemos una serie de actividades a partir del siguiente fragmento:

La mayoría de los chicos de mi barrio decían que nunca conseguiría una chica como ésa. Porque su pelo era largo y rubio y porque sus ojos no miraban nada de lo que tenían delante.

Supongo que las apuestas a mi favor no superaban las de -----
----- Pero nadie sabe a ciencia cierta qué viento sopla más fuerte en el corazón de una mujer. Me refiero a que hay tipos que -----, pero nadie sabe si son ellos los que van a volver locas a las chicas de por aquí. Todo el mundo tiene una oportunidad y hay que ser muy malo para no acertar nunca con -----
----- . Por otro lado la más pequeña de las mujeres tiene faldas y pies y respuestas tan extrañas como dormir al lado de un cañón.

Sé jurar en falso y tengo -----.

Puedo tatuarme un dragón en la espalda, pero el día del cumpleaños de quien sea seguiré pensando que de todo lo que nunca he tenido ella es lo que más echo de menos¹⁴.

¹⁴ Ray Loriga, *Héroes*; Barcelona, Plaza y Janés, 1993.

SUGERENCIAS DE EJERCICIOS

1. En el texto anterior faltan algunas metáforas e imágenes. Según el contexto, intenta asignar a cada hueco las características que crees que deben tener las formas ausentes:

- *algo con pocas posibilidades*

- *hacen cosas únicas o muy difíciles*

- *algo que no puede fallar*

- un signo de independencia

2. Ahora escribe tú algo que pueda encajar o completar el sentido del texto; ejemplo:

algo que no puede fallar* = *una pistola a dos dedos del blanco

"hay que ser muy malo para no acertar nunca con *una pistola a dos dedos del blanco*"

3. Éstos son los fragmentos que escribió realmente Ray Loriga. Intenta asignarlos a su lugar correspondiente¹⁵.

- *unas preciosas botas de piel de serpiente*

- *plantan banderas en la luna*

- *un caballo de tres patas*

- *una moneda que sólo tiene dos caras*

La secuencia de ejercicios no es inmotivada: en primer lugar, reafirma la comprensión lectora y la competencia literaria, al verificar el sentido profundo. En segundo lugar, se desarrolla la imaginación creadora del alumno, que debe buscar la formulación lingüística de una intuición poética en una L2. En tercer lugar, se restablece la integridad del texto, que se acaba por presentar cerrado y con su

¹⁵ La solución: "las apuestas a mi favor no superaban las de un caballo con tres patas"; "hay tipos que plantan banderas en la luna"; "hay que ser muy malo para no acertar nunca con una moneda que sólo tiene dos caras"; "tengo unas preciosas botas de piel de serpiente".

significado íntegro. La confrontación entre la solución del ejercicio 2 y la aportada por el texto original puede incluso permitir la comparación; se puede llegar al caso de que la clase considere alguna versión presentada por algún alumno superior a la del propio autor.

Aún es posible utilizar técnicas de comentario de texto para continuar desarrollando las destrezas literarias. Dos pueden ser las vías para entablar un diálogo en clase a propósito de aspectos lingüísticos y culturales presentes en el fragmento de Ray Loriga. En primer lugar, la índole de las metáforas: ¿Son constitutivos de la cultura española, tal y como se la suele considerar, los referentes utilizados por el autor para las comparaciones textuales (botas de piel de serpiente, banderas en la luna, apuestas hípicas...)? Tanto aquéllas objeto del ejercicio como otras que podrían incorporarse a él (tatuarse un dragón en la espalda), pertenecen al imaginario norteamericano (con la excepción de la moneda), devenido universal por los vientos de la globalización. Todo ello señala a un autor que bebe de fuentes cosmopolitas.

En segundo lugar, se puede profundizar en lo cerrado del carácter fragmentario del texto. Se pide a los estudiantes que subrayen los verbos en cada párrafo y que indiquen aquéllos que les parecen más importantes o predominantes en cada uno. Verán así que el primer párrafo se estructura claramente en torno al pretérito imperfecto (*decían, era, miraban, tenían*) y que el condicional (*conseguiría*) está en su valor de "futuro de pasado". Los dos siguientes párrafos, en cambio, giran en torno al presente (*supongo, sabe, sopla, refiero, plantan, sabe, van, tiene, hay, tiene, sé, tengo*). El cierre es más complejo, pero el verbo principal (*seguiré*), apoyado por la idea de posibilidad (*puedo*) y la remisión a un porvenir inconcreto (*el día del cumpleaños de quien sea*), apuntan hacia el futuro como eje organizador del significado. Pero Loriga da un paso más y, en tal futuro, vuelve la vista hacia el pasado (*de todo lo que nunca he tenido*) para afirmar la ausencia esencial de la chica (*ella es lo que más echo de menos*). Es decir: el texto ha cerrado el círculo temporal (pasado, presente, futuro, pasado) en pocas líneas... para afirmar lo que decían los chicos del barrio: que *nunca conseguiría una chica como ésa*. Pero ente la predicción y la confirmación, entre el pasado y el futuro, el eje del presente se muestra como un universo de posibilidades y de autoafirmación, pues nadie sabe quién va a *volver locas a las chicas de por aquí*.

Conclusión

Las técnicas del comentario de texto, ausentes por regla general del aula de ELE, pueden aplicarse con objetivos lingüísticos y literarios en la enseñanza de segundas lenguas.

Los textos literarios y su estudio diacrónico pueden servir como un principio globalizador de todos los aspectos de la lengua y la cultura. Redes de textos que se repiten a lo largo de los siglos, coloquialismos en un contexto nuevo y sugerente, no meramente mimético de una realidad que de todos modos se sitúa fuera del aula, unidades de significado cerrados y cercanos, apertura de mundos nuevos... El carácter potencialmente expansivo del uso de textos literarios en la enseñanza de segundas lenguas va afirmándose cada vez más¹⁶.

¹⁶ Es significativo y acertado el planteamiento que realiza García Benavides (2003), utilizando *Marinero en Tierra* de Rafael Alberti como eje estructurador de un material de explotación válido para ser adaptado a todos los niveles. Esta explotación se desarrolla al modo de un *sillabus*, especificándose los contenidos lingüísticos (fonéticos, ortográficos, morfosintácticos y léxicos), creativos (poéticos) y culturales. Aunque la autora lo presenta como material complementario, sin duda reaviva la vieja afirmación de Montousse de que se puede utilizar un texto como eje estructurador de todo un curso de lengua.

BIBLIOGRAFÍA

Bloom, Harold (2005), *¿Dónde se encuentra la sabiduría?*, Madrid, Taurus.

Byram, Michael, Fleming, Michael (1998), *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*, Cambridge, Cambridge University Press.

Genette, Gerard (1989), *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*. Madrid, Taurus.

Horrillo, Juan (1999), "Qué leer. Los cuarenta principales o la feria de las vanidades", *Mosaico*, nº 3, Dic. 1999, pgs. 28-30.

García Benavides, Reyes (2003), *La enseñanza del español como segunda lengua a través de Marinero en tierra*, Madrid, Comunidad de Madrid.

Maley, Alan, Duff, Alan (1978), *Drama Techniques in Language Learning*, Cambridge, Cambridge University Press.

Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación, Madrid, MEC / Anaya, 2002.

Ocasar, J. L. (1999), "El texto como instrumento didáctico. Celestina en el Kronen" en *Actas de las Jornadas de Lengua y literatura en la enseñanza secundaria: actualización e intercambio de experiencias*, Madrid, Ministerio de Educación y Cultura, 1999; pgs. 24-40.

Ocasar, J. L. (2003) "Literatura en la enseñanza de segundas lenguas", en *Boletín de la Asociación para la enseñanza del español como lengua extranjera*, nº 28, Mayo, pgs. 17 - 34.

Ocasar, J. L. (2004) "Textos literarios para la práctica de la cadencia. Dos experiencias fonéticas de aula" *Frecuencia –L* (en prensa).

Ruiz Álvarez, R., Martínez Berbel, J. A. (eds.) (1996), *Propuestas metodológicas para la enseñanza de las lenguas extranjeras. Texto dramático y representación teatral*, Granada, Universidad de Granada.

Steiner, George (1991), *Presencias reales*, Madrid, Destino.

Widdowson, H. G. (1984), *Explorations in Applied Linguistics*, Oxford, Oxford University Press; 2 vols.

Widdowson, H. G. (1989), «Sobre la interpretación de la escritura poética», en Culler, Derrida, et al., *La lingüística de la escritura*, Madrid, Visor,; pg. 253.

Pretérito imperfecto de indicativo: valor operativo y contraste con el pretérito indefinido. La primera actividad para la clase de ELE

BLANCA PALACIO ALEGRE
Universidad de Zaragoza
blanca.palacio@web.de

Licenciada en Filología Hispánica y en Filología Inglesa por la Universidad de Zaragoza y Máster en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera por la Universidad Antonio de Nebrija de Madrid. Tiene experiencia como profesora de ELE en Alemania y en diversas universidades españolas. En la actualidad, colabora con la Universidad de Zaragoza en la impartición de clases de ELE y de cursos de formación de profesores. Es autora de otros trabajos sobre la enseñanza de los tiempos del pasado en español como lengua extranjera.

Resumen: Este artículo pretende exponer y divulgar las conclusiones de las investigaciones más modernas en gramática pedagógica sobre el significado del pretérito imperfecto y su contraste con el pretérito indefinido, basadas en la concepción aspectual terminativo-no terminativo y en la operatividad de la instrucción gramatical fundamentada en esta diferencia. Se presenta también una propuesta de actividad para el primer día en que se introduce la oposición indefinido-imperfecto en el aula de ELE, basada en la expresión de causas. Por último, se cuestiona el alcance absoluto del valor operativo de esta instrucción gramatical para una total comprensión y asimilación del funcionamiento del pretérito indefinido y pretérito imperfecto en contraste, analizando diferentes ejemplos donde esta visión operativa de este fenómeno lingüístico parece ser más descriptiva que prescriptiva.

Palabras clave: gramática, pretérito imperfecto, pretérito indefinido, pretérito perfecto, aspecto.

1. LAS EXPLICACIONES GRAMATICALES EN TORNO AL IMPERFECTO-INDEFINIDO

Una de las facetas de la gramática del español que más ríos de tinta ha provocado y sigue provocando es, entre otras, el pretérito imperfecto: su uso y especialmente su contraste con el pretérito indefinido. A menudo encontramos en los manuales de español como lengua extranjera, en las gramáticas o en las aclaraciones de los profesores, explicaciones que no satisfacen la necesidad del estudiante extranjero de comprender este tiempo verbal y, en general, el comportamiento de los tiempos del pasado en español. Entre otras muchas descripciones, hemos oído hablar del valor de duración del pretérito imperfecto frente al de puntualidad del indefinido, del carácter del imperfecto para referirse a acciones habituales frente a acciones únicas que designa el indefinido, de la vinculación entre descripción e imperfecto y entre acción e indefinido, o de la asociación del pretérito imperfecto con las circunstancias o contexto que enmarca los hechos principales, expresados en pretérito indefinido. Todo ello muchas veces, además, atribuyendo a uno u otro tiempo del pasado marcadores temporales específicos.

Sin embargo, los citados intentos de explicación del contraste indefinido-imperfecto, junto a las habituales listas interminables de usos del pretérito imperfecto con las que todos alguna vez nos hemos encontrado, no son sino descripciones insuficientes, a menudo falsas generalizaciones, que se quedan meramente en un nivel superficial de la lengua. En el caso del pretérito imperfecto, explicar este tiempo verbal por medio de un listado de usos o contextos de aparición no es explicar su significado, su sentido, sino enumerar para qué se usa. Para evitar que el estudiante extranjero caiga inevitablemente en el error al que inducen estas descripciones aisladas debemos partir de un paso previo: explicar qué es el imperfecto y de ahí, una vez definido, comprender para qué se usa.

Según Ruiz Campillo (2005: 9-10 y 17), cada forma gramatical posee un valor de operación único que se mantiene en los distintos niveles de la lengua (morfema, palabra, oración, discurso...) a medida que se va enriqueciendo en esas fases sucesivas. Es decir, ese valor es constante y al mismo tiempo justifica la multitud de efectos de comunicación que podemos observar en el uso de esa forma. Partiendo de la enunciación de una única regla abarcadora y sin excepciones podremos sustituir las descripciones desestructuradas situadas en el nivel de la interpretación por explicaciones basadas en un valor de operación básico capaz de entender como lógico cualquier nivel de uso. De este modo, se entiende la

gramática como el aprendizaje de la habilidad de representar significados más que como la memorización de una lista de reglas.

En el caso del contraste indefinido-imperfecto, Ortega y Castañeda (2001: 223) sintetizan en tres grandes categorías las diferentes concepciones de esta oposición existentes en la gramática: la primera, de carácter aspectual, sostenida por Alarcos (1994), que señala como rasgo distintivo el valor terminativo o perfectivo del indefinido frente al no terminativo o imperfectivo del imperfecto; la segunda, de carácter temporal, propuesta por Rojo y Veiga (1999), que considera el imperfecto como un tiempo relativo, por lo que el proceso designado por esta forma verbal se entiende como simultáneo a otro momento del pasado; y la tercera, de naturaleza discursiva, defendida, entre otros, por Matte Bon (1992), en la que el imperfecto presenta una situación estática que sirve de fondo contextual a los sucesos en indefinido, que son los que hacen progresar la narración.

Contra esta última concepción de la oposición indefinido-imperfecto, basada en el contraste entre evocación de circunstancias y narración de eventos, argumenta Castañeda (2004: 9) que el reconocimiento de determinados valores discursivos con los que se asocia una forma no puede servir para su explicación, puesto que dichos valores resultan equívocos e incluso eventuales. En esta línea, este autor señala que el indefinido también puede aludir a hechos que representan una circunstancia, tales como: *Cuando estuve en Madrid fui a un montón de museos* y que el imperfecto también puede referirse en ocasiones a lo que se entiende como hecho principal de la narración, como en el ejemplo: *Abrí la carta y la leí. Decía que era el heredero universal de un tío multimillonario.*

2. SIGNIFICADO DEL INDEFINIDO Y DEL IMPERFECTO: HECHOS TERMINADOS Y NO TERMINADOS EN EL PASADO

Partiendo de las tres categorías en las que clasificábamos más arriba las diversas aproximaciones a la cuestión gramatical de la oposición indefinido-imperfecto, la concepción aspectual defendida por Alarcos parece la más adecuada para extraer de ambas formas verbales ese significado único al que nos hemos referido anteriormente como valor de operación básico.

Desde esta perspectiva, entendemos que el pretérito indefinido presenta estados, procesos o acciones como totalmente realizados y concluidos. Con este tiempo verbal designamos el transcurso completo de un proceso, por ello cuando lo utilizamos en una narración con él informamos de que un proceso empezó, se

desarrolló y terminó en el punto de la historia en el que estamos. Cuando usamos el indefinido vemos el hecho después de ocurrido o, en palabras de Ruiz Campillo (2005: 12), estamos mirándolo “desde fuera” del propio evento.

Paralelamente, el pretérito imperfecto no informa de la conclusión o no del estado, proceso o acción sino que describe un tramo interno, haciendo abstracción de su fase inicial y de su término. Cuando narramos, con el imperfecto informamos de que un proceso estaba en marcha en el punto de la historia en el que nos encontramos, sin decir nada sobre su final. Cuando utilizamos el imperfecto vemos el hecho mientras ocurre, como algo no terminado entonces, es decir, como algo que era vigente en aquel momento al que nos trasladamos en nuestra representación mental de los acontecimientos. Estamos mirando el hecho “desde dentro” del evento (Ruiz Campillo, 2005: 12)¹.

3. LA “DURACIÓN” DEL IMPERFECTO

Como bien señalan Ortega y Castañeda (2001: 224), se entiende de manera equivocada que si el indefinido expresa término o carácter perfectivo del proceso, el imperfecto expresa continuidad, no término o carácter imperfectivo. Hay que recalcar que si bien el imperfecto no informa sobre el término de la predicación esto no significa que exprese explícitamente su continuidad o su no término. Dicha confusión ha dado lugar a explicaciones gramaticales como la siguiente²:

El pretérito imperfecto expresa acciones inacabadas. El pretérito indefinido expresa acciones acabadas:

-En mi pueblo teníamos dos escuelas.

-En mi pueblo tuvimos dos escuelas hasta el año pasado.

A partir de esta descripción, el estudiante extranjero podría entender que el pueblo todavía dispone de dos escuelas en el primer caso, mientras que en el segundo ya no es así. No obstante, la forma del imperfecto solamente nos está informando de que en ese momento del que estamos hablando la existencia de dos escuelas en el pueblo era patente, sin que podamos saber si hoy día todavía existen o ya no.

¹ Para una versión pedagógica de estos conceptos remitimos a Alonso *et al.* (2005).

² Explicaciones gramaticales como esta son habituales en el material didáctico para la enseñanza de español a extranjeros que actualmente se encuentra en el mercado editorial. Por tanto, no citamos referencias bibliográficas concretas dado que resultaría inadecuado asignarlas a un único autor.

En resumen, el pretérito imperfecto no es un “pasado no acabado”. Cualquier acción pasada, por el mero hecho de ser pasada, está concluida y quedó atrás. Bajo la perspectiva del imperfecto, son acciones no terminadas en ese punto del pasado al que nos estamos refiriendo en el momento de la reconstrucción de los hechos; pero no cabe duda de que en el presente, en el momento de habla, están más que concluidas. El origen de estas explicaciones tradicionales, que llevan al estudiante a especulaciones que trascienden a la gramática, es la confusión de la realidad lingüística (presentar un hecho como no terminado en un momento del pasado, gracias a una forma verbal concreta) con la realidad extralingüística (pensar que la acción designada por el verbo no ha terminado todavía en el presente).

Además de lo expuesto anteriormente, otro punto de conflicto lo constituye el uso del pretérito imperfecto con verbos de aspecto léxico perfectivo; son verbos como *disparar, explotar, apagar o marcar un gol*, etc. Sin embargo, nada impide adoptar para estas acciones la perspectiva del imperfecto, puesto que con esta forma verbal únicamente no se especifica el desarrollo completo del proceso, aunque sea compatible con él (*En el mismo instante en que disparaba la flecha se arrepintió*). Este matiz es el que, como indica Castañeda (2006: 108-109), permite conciliar la concepción aspectual con el uso del imperfecto en eventos que debemos dar por terminados.

4. EL IMPERFECTO COMO “PRESENTE DEL PASADO”

Una vez comprendida la perspectiva del pretérito imperfecto, que contempla una acción en el pasado en su tramo interno, “desde dentro”, la segunda clave para comprender el significado del imperfecto es ser conscientes de su valor equivalente al del presente. Para Ruiz Campillo (2000) el imperfecto se define frente al presente como una simple excepción del rasgo de actualidad que tiene este último y Castañeda (2006: 108) explica que el imperfecto debe concebirse como un “presente del pasado o lo no actual”: si con el presente nos referimos a hechos que suceden en el momento en que hablamos, con el pretérito imperfecto nos referimos a hechos que suceden (que sucedían) en el momento de la historia en que nos hallamos cuando la estamos narrando.

En definitiva, con el presente designamos hechos no terminados en el momento actual y con el imperfecto representamos hechos no terminados en un momento del pasado. Cuando usamos el presente estamos dentro de la escena actual y describimos lo que pasa “aquí”. Con el imperfecto, al recordar aquellos mismos hechos, trasladamos esa misma perspectiva a un momento del pasado, nos

situamos dentro de una escena pasada y describimos lo que pasaba “allí”. Podemos observar esta correlación en los siguientes ejemplos³:

AHORA

¡Cuánto **llueve!**

Mi novia **es** una chica muy inteligente.

Todas las noches **estudio** una hora.

ENTONCES

Llovía mucho aquel día.

Mi primera novia **era** muy inteligente.

Antes **estudiaba** una hora todas las noches.

Esta idea de equivalencia entre la forma verbal de presente para hablar del presente y la forma verbal del pretérito imperfecto para hablar del pasado estaba ya contenida en la idea de valor de “interioridad” del pretérito imperfecto, frente al del indefinido, que hemos expuesto en líneas anteriores: si el imperfecto significa mirar un hecho “desde dentro” es porque en realidad desempeña en un momento pasado, no actual, las mismas funciones que desempeña el presente en un momento actual.

No cabe duda de la gran ventaja pedagógica que supone esta propuesta, ya que los usos tradicionalmente asignados al imperfecto no son otra cosa que las mismas funciones que corresponden al presente, primera forma verbal que aprende el estudiante extranjero. A partir de este valor operativo, único, lógico y globalizador, enseñaremos a nuestros alumnos los usos más habituales del pretérito imperfecto.

5. HABLAR DEL PRESENTE: LA RESTRICCIÓN DE SIMULTANEIDAD. EL “IMPERFECTO PERIODÍSTICO”

Como señala Castañeda (2006: 112), el pretérito imperfecto adquiere su valor imperfectivo prototípico de manera equivalente a como el presente adquiere su valor imperfectivo prototípico a partir de la restricción de simultaneidad respecto del momento de la enunciación. Esta restricción excluye el presente como tiempo para expresar acciones perfectivas por la razón lógica, desde un punto de vista pragmático, de que no podemos contar las cosas a la vez que suceden. Para contar un hecho concluido debemos esperar a que concluya, por lo que el acto de habla es siempre posterior al hecho concluido: *Me he enfadado con mis amigos* / *?Me enfado con mis amigos*. Solamente los verbos imperfectivos se utilizan en la forma de presente con el sentido estricto de estado de cosas vigente en el mismo momento

³ Ejemplos extraídos de Alonso *et al.* (2005: 123).

en el que hablamos, es decir, simultáneo al tiempo del acto de habla: *Tengo sueño; Estoy cansado.*

No obstante, también es perfectamente posible narrar los acontecimientos al mismo tiempo que ocurren. Es lo habitual en las retransmisiones en directo de, por ejemplo, partidos de fútbol o eventos significativos. Por las razones pragmáticas de restricción que exponíamos antes, el tiempo verbal de presente en este tipo de retransmisiones es, en realidad, ficticio. Pero este carácter de ficción no lo invalida en absoluto y tendemos a aceptarlo sin más cuestionamientos:

1a. **Cae** al suelo *Morientes*... y el árbitro **pita** *penalti*.

2a. En estos momentos **llega** el papamóvil a la avenida y el público **saluda** *enfervorecido al pontífice*...⁴

Cuestionable e incluso polémico ha sido, no obstante, el famoso uso del pretérito imperfecto conocido como "imperfecto periodístico", del que se han ofrecido decenas de explicaciones que, al igual que para el resto de los llamados "usos" del imperfecto, resultaban casi siempre insuficientes. Considerando los ejemplos anteriores, no existe problema alguno para aceptar sin reparo alguno el uso del llamado imperfecto periodístico o narrativo, puesto que obedece a las mismas razones estilísticas que los ejemplos ofrecidos en la forma verbal de presente, sólo que trasladando la perspectiva a un momento del pasado.

1b. En el último minuto de partido **caía** al suelo *Morientes* y el árbitro **pitaba** *penalti*.

2b. El papamóvil **llegaba** a la avenida a las cinco y media, momento en que el público **saludaba** *enfervorecido al pontífice*.

El sentido del "imperfecto periodístico" se corresponde, en un espacio pasado o no actual, con lo que sucede en la retransmisión de partidos de fútbol o de informativos, en un espacio presente o actual, cuando se narran las cosas como si sucedieran en el mismo momento de la enunciación (**Cae** al suelo *Morientes* y el árbitro **pita** *penalti*, en lugar de: *Morientes* **ha caído** al suelo y el árbitro **ha pitado** *penalti*).

⁴ Ejemplos 1a. y 2a. extraídos de Ruiz Campillo (1998: 309).

6. PRESENTE Y PRETÉRITO PERFECTO PARA HABLAR DE UN ESPACIO ACTUAL

Después de todo lo expuesto hasta aquí, podemos concluir que el comportamiento de los tiempos verbales presente y pretérito perfecto en una escena presente o actual es equivalente al comportamiento del pretérito imperfecto y pretérito indefinido cuando nos referimos a una escena pasada o no actual. Bajo estas líneas podemos observar un ejemplo que nos muestra cómo las formas de presente y las formas de pretérito perfecto se “traducen” respectivamente en formas de imperfecto e indefinido cuando trasladamos la perspectiva del ahora o espacio actual (“aquí”) al entonces o espacio no actual (“allí”):

Dos modos de contar una carrera⁵

En directo (Ahora)

***Están** todos preparados.*

***Han salido** a la vez.*

***Van** todos juntos.*

*Sin embargo, algunos se **han adelantado**. Estamos*

a mitad de carrera y por

*ahora **gana** el de azul*

*Pero, atención, porque el de azul parece que se **ha hundido***

y en este momento

*quien **cruza** la meta **es** otro.*

*¡Al final **ha ganado** el de rojo!*

*¡No **puede** creerlo. **Tiene** la copa en sus manos!*

En diferido (Entonces)

***Estaban** todos preparados.*

***Salieron** a la vez.*

*Al principio **iban** todos juntos.*

Sin embargo, al poco tiempo

*algunos se **adelantaron***

y a mitad de carrera

***ganaba** el de azul.*

Pero, más tarde, el de azul

*se **hundió***

y en el último momento

*quien **cruzaba** la meta **era** otro.*

*¡Al final **ganó** el de rojo!*

*¡No **podía** creerlo. **Tenía** la copa en sus manos!*

En suma, si no olvidamos en ningún momento que el valor del pretérito imperfecto es un mero reflejo del valor del presente, solo que en un espacio no actual, reduciremos a uno todos los usos que tradicionalmente se han atribuido al imperfecto y comprenderemos el sentido que tiene mirar un hecho del pasado “desde dentro”. A partir de ahí podremos diseñar actividades para el alumno extranjero adecuadas para la comprensión del valor y uso de esta forma del pasado en español.

⁵ Ejemplo extraído del material presentado por Alejandro Castañeda en el II Congreso Internacional de FIAPE 2007.

Si consideramos siempre el valor de presente de lo no actual del pretérito imperfecto y se lo mostramos así al estudiante extranjero, usos del imperfecto aparentemente problemáticos o mal entendidos y casos de oposición de indefinido e imperfecto se resolverán realizando la comparación entre la forma de pretérito imperfecto y la forma de presente equivalente o, en su caso, entre la forma del pretérito indefinido y la forma de pretérito perfecto que corresponde a ella. Podemos conseguir este objetivo si tratamos de “viajar al pasado” y reconstruir cómo fueron las palabras exactas en el momento del hecho pasado que estamos rememorando, como en los siguientes paralelismos⁶:

Hablo del pasado y digo...	En aquel momento del que hablo mis palabras fueron...
<i>Al día siguiente mi avión salía a las once.</i>	<i>Mañana mi avión sale a las once.</i>
<i>Aquella mañana el avión salió a las once.</i>	<i>Esta mañana el avión ha salido a las once</i>
<i>En ese momento le comunicaban al presidente la noticia.</i>	<i>En este momento le comunican al presidente la noticia.</i>
<i>En ese momento le comunicaron al presidente la noticia.</i>	<i>En este momento le han comunicado al presidente la noticia.</i>
<i>La pobre María estaba muy triste y yo muy nervioso. No sabía qué decirle...</i>	<i>Oye, ayúdame, que la pobre María está muy triste y no sé qué decirle...</i>
<i>La pobre María estaba muy triste y yo muy nervioso. No supe qué decirle...</i>	<i>Me siento frustrado, la pobre María está muy triste y no he sabido qué decirle...</i>
<i>El otro día fui a ver "Continuator III". La película me parecía muy interesante...</i>	<i>Esta película me parece interesante. [En la sala de cine]</i>
<i>El otro día fui a ver "Continuator III". La película me pareció muy interesante...</i>	<i>La película me ha parecido muy interesante. [Saliendo del cine]</i>

Como se ha podido comprobar con el primero de los ejemplos, el pretérito imperfecto responde también de manera equivalente al uso del presente con valor de futuro. El pretérito imperfecto no solamente designa un proceso que estaba teniendo lugar en aquel momento al que nos referimos sino también un proceso

⁶ Los dos últimos pares de ejemplos que interpretamos proceden de Alonso *et al.* (2005: 129).

que todavía no había tenido lugar: *Al día siguiente mi avión **salía** a las once*. Es el caso también de ejemplos habituales del tipo: *Justo me **iba***, que se han llegado a explicar tradicionalmente como una interrupción de la intención de realizar una acción inmediatamente, cuando de lo que queremos informar con ese pretérito imperfecto es, en un plano no actual, de lo que en el plano actual expresamos con un *Me **voy*** antes de que el hecho de irnos se haga efectivo.

7. PROPUESTA DIDÁCTICA PARA INTRODUCIR LA OPOSICIÓN INDEFINIDO-IMPERFECTO EN CLASE DE ELE

En el presente apartado de este trabajo proponemos una actividad destinada a reconocer el uso del imperfecto como equivalente al uso del presente, en la medida en que ambos tiempos verbales designan acciones no terminadas o vigentes en el momento al que nos estamos refiriendo, en contraste con el pretérito indefinido. Para cumplir con este objetivo nos centraremos en concreto en la expresión de causa con pretérito indefinido y con pretérito imperfecto.

La elección de las oraciones causales como campo de contraste entre pretérito indefinido e imperfecto surge de nuestra experiencia docente y de la reformulación de una actividad gramatical ya existente que sirvió de base para el diseño de la actividad didáctica que presentaremos a continuación⁷. Dicha actividad didáctica pretende situarse dentro de la tipología de actividades gramaticales que han sido denominadas de atención a la forma (*focus on form*), postura pedagógica que respalda el estudio de la forma gramatical sin desatender el contenido, esto es, la introducción de una reflexión gramatical ajustada a un enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas extranjeras.

Más aún, nuestra intención es proponer esta actividad como la primera actividad posible para el primer día en que se introduce en el aula de ELE la oposición indefinido-imperfecto, ante la constante necesidad de muchos de los que nos dedicamos a la enseñanza del español de comenzar con buen pie la presentación de un aspecto gramatical tan complejo como el contraste de pasados. Por este motivo, y aunque la actividad puede ajustarse sin problemas a diferentes niveles, creemos que es perfectamente adecuada ya en un nivel A2.

⁷ Véase Palacio (2007a, 2007b, 2008), sobre el origen de esta propuesta de actividad, y Ruiz Campillo (2005) para una visión más detallada sobre la generalización equivocada de asociar exclusivamente el pretérito imperfecto con la expresión de causa.

Nos atrevemos a afirmar también que, considerando que el orden idóneo de secuenciación de los tiempos de pasado en español es el de pretérito perfecto/pretérito indefinido/pretérito imperfecto, no supone problema didáctico alguno introducir por primera vez en el aula de ELE este último pretérito directamente en contraste con el indefinido, tiempo verbal que los alumnos ya conocen llegado este momento. La presente tarea gramatical está pensada para llevar a cabo esta opción y para explicar posteriormente en el aula, partiendo de las conclusiones a las que se llegan con la citada actividad, el significado y usos del imperfecto.

En la resolución final de la tarea que presentamos comprobaremos cómo los imperfectos utilizados para la expresión de la causa en pasado se refieren a oraciones causales enunciadas con presente en la situación en que la citada causa tuvo lugar. Del mismo modo, se observará que cuando utilizamos el pretérito indefinido para la expresión de la causa en pasado se hace alusión a un hecho que en el momento de ocurrir se enunció con una oración causal en pretérito perfecto. De esta forma, queda confirmada la concepción temporal del imperfecto como “presente” de lo no actual y la concepción aspectual que caracteriza a este pretérito como acción, proceso o evento no terminado (mirado “desde dentro”) frente a la designación total del proceso que realiza el indefinido.

¡Vaya excusa!

A. Vamos a buscar posibles motivos para explicar las siguientes situaciones. ¿Por qué pueden ocurrir estas cosas? Elige del recuadro que aparece más abajo las cuatro excusas más adecuadas para cada situación y escríbelas a continuación.

1. Irte de una fiesta sin decir nada

-
-
-
-

2. Volver a casa muy tarde

-
-
-
-

3. No contestar a un mensaje

-
-
-
-

4. No comprar una camiseta

-
-
-
-

5. No llamar a alguien por su cumpleaños

-
-
-
-

6. Quedarte en casa un sábado

-
-
-
-

Por enfadarme con mis amigos	Por no tener dinero para un taxi	Por no tener saldo	Por no tener suficiente dinero
Por perder mi agenda	Por estar cansado	Por estar borracho	Por no ser mi talla
Por estar en clase	Por cambiar de opinión	Por equivocarme de fecha	Por discutir con mi novio / novia
Por olvidarme	Por perder el último autobús	Por romperse mi móvil	Por no tener su número de teléfono
Por haber demasiada nieve en la calle	Por no gustarme la música	Por no funcionar mi reloj	Por no recibir el mensaje
Por comprarse la misma mi amigo / amiga	Por recibir una llamada urgente	Por acabar tarde una película	Por castigarme mis padres

B. Imagina ahora que vives las seis situaciones que has leído antes. Sitúate dentro de la escena, en el momento en que sucede, y responde con el tiempo verbal más adecuado en cada caso. La mayoría de las excusas son las mismas que has trabajado ya en clase.

Atención:

Quando hablamos de las cosas que suceden a nuestro alrededor en ese mismo momento, no siempre es posible expresarlas a la vez que ocurren. Por eso para hablar de la realidad actual no utilizamos únicamente el presente sino también el pretérito perfecto.

Ejemplos: Me voy de esta fiesta porque estoy demasiado borracho

Me voy de esta fiesta porque me he enfadado con mis amigos [porque me ~~enfado~~]

Situación 1

Has cogido tu abrigo y te diriges hacia la puerta de la sala para marcharte de la fiesta. En ese momento alguien te ve y te dice:

- ¡Pero bueno, no me digas que te vas ya!

¿Cómo puedes responder?

- Sí, no puedo más, es que _____ (estar) demasiado borracho.
- Sí, me voy, _____ (enfadarse) con mis amigos.
- Lo siento, tengo que irme porque _____ (recibir) una llamada urgente.
- Es que no me _____ (gustar) la música de esta fiesta.

Situación 2

Es de noche y muy tarde. Estás caminando por la calle hacia a tu casa y suena tu teléfono móvil. Es tu madre, que te pregunta:

- ¿Pero dónde estás? ¡Estoy muy preocupada! ¿Por qué no estás todavía en casa?

¿Cómo puedes responder?

- Lo siento, mami, es que _____ (perder) el último autobús y a estas horas el metro _____ (estar) cerrado.
- Tranquila, voy para allá caminando, que no _____ (tener) dinero para un taxi.
- Acabo de salir del cine. Es que la película _____ (acabar) muy tarde.
- ¿Qué hora es...? ¡Anda, mi reloj no _____ (funcionar)!

Situación 3

Estás en casa y suena el teléfono fijo. Es tu mejor amiga, que te dice:

- ¡Oye, te he escrito un mensaje de móvil hace un rato! ¿Por qué no me contestas?

¿Cómo puedes responder?

- Pues porque no _____ (tener) saldo.
- Oye, ahora _____ (estar) en clase de piano, con la profesora particular, y no _____ (llevar) el móvil encima.
- ¡Qué raro, pero si no lo _____ (recibir)!
- Mira, es que mi móvil _____ (romperse) y en este momento _____ (estar) apagado.

Situación 4

Estás de compras en una tienda de ropa con tu hermana y tu amiga Lucía. Acabas de salir de los probadores y llevas una camiseta roja en la mano, pero la dejas encima del montón de ropa que está ordenando una dependienta. Tu hermana te pregunta:

- Anda, ¿no te compras la camiseta?

¿Cómo puedes responder?

- No, es que no _____ (tener) suficiente dinero.
- Bueno, _____ (cambiar) de opinión, _____ (ser) demasiado cara.
- No, no me _____ (quedar) bien, no _____ (ser) mi talla y me va un poco grande.
- No sé, es que Lucía se _____ (comprar) la misma y no quiero ir igual que ella.

Situación 5

Son las once y media de la noche aproximadamente y recibes una llamada de teléfono. Escuchas la voz de tu mejor amigo, que te dice:

- Bueno, ¿qué?, ¿no me vas a felicitar? ¡Es mi cumpleaños!

¿Cómo puedes responder?

- ¡Ahí va, qué fallo! Lo confieso, _____ (olvidarse) completamente.
- Anda, ¿hoy es 19? ¡ _____ (equivocarse) de día!
- Calla, calla, que _____ (perder) mi agenda y mi vida es un caos.
- Sí, si te he llamado varias veces, ¡pero es que todavía no _____ (tener) tu nuevo número!

Situación 6

Es sábado por la noche y tú estás en pijama en la cocina. Tu hermano, que está estudiando para los exámenes, se extraña de encontrarte allí y te pregunta:

- *¿No vas a salir hoy o qué?*

¿Cómo puedes responder?

- No, _____ (estar) cansado.
- No puedo, papá me _____ (castigar).
- No me apetece, es que _____ (discutir) con el novio / la novia.
- Con este frío, no. Además, _____ (haber) demasiada nieve en la calle.

C. El tiempo ha pasado para las seis situaciones sobre las que acabas de trabajar. Imagina que es un día después (o una semana, un mes, un año... no importa), ahora son situaciones pasadas.

Alguien te formula las siguientes preguntas sobre cada situación. Completa las respuestas con el tiempo verbal más adecuado en cada caso: pretérito indefinido o pretérito imperfecto.

Atención:

Intenta resolver la Situación 1 y la Situación 2 sin ayuda de tu profesor. Después, él corregirá tus respuestas pero no te dará más información. Completa entonces el resto de situaciones e intenta descubrir cuándo utilizamos pretérito indefinido o pretérito imperfecto: "viaja al pasado", recuerda cómo expresaste las excusas en la situación correspondiente cuando era un hecho presente; esto te dará la clave.

Situación 1

¿Por qué te fuiste de la fiesta sin decir nada?

- Porque _____ (estar) demasiado borracho.
- Porque _____ (enfadarse) con mis amigos.
- Es que _____ (recibir) una llamada urgente.
- Es que no me _____ (gustar) la música.

Situación 2

¿Por qué volviste a casa tan tarde anoche?

- Es que _____ (perder) el último autobús y a esas horas de la noche el metro _____ (estar) cerrado.
- Porque no _____ (tener) dinero para un taxi.
- Es que la película _____ (acabar) muy tarde.
- Porque mi reloj no _____ (funcionar).

Situación 3

¿Por qué no contestaste ayer mi mensaje?

- Porque no _____ (tener) saldo.
- Porque en ese momento _____ (estar) en clase de piano y no _____ (llevar) el móvil encima.
- Es que no lo _____ (recibir).
- Porque mi móvil _____ (romperse) y en ese momento _____ (estar) apagado.

Situación 4

¿Por qué no te compraste la camiseta?

- Porque no _____ (tener) suficiente dinero.
- Es que _____ (cambiar) de opinión, _____ (ser) demasiado cara.
- Porque no me _____ (quedar) bien, es que no _____ (ser) mi talla y me iba un poco grande.
- Porque Lucía se _____ (comprar) la misma.

Situación 5

¿Por qué no me llamaste por teléfono el día de mi cumpleaños?

- Porque _____ (olvidarse) completamente.
- Porque _____ (equivocarse) de fecha.
- Es que _____ (perder) mi agenda.
- Porque no _____ (tener) tu nuevo número.

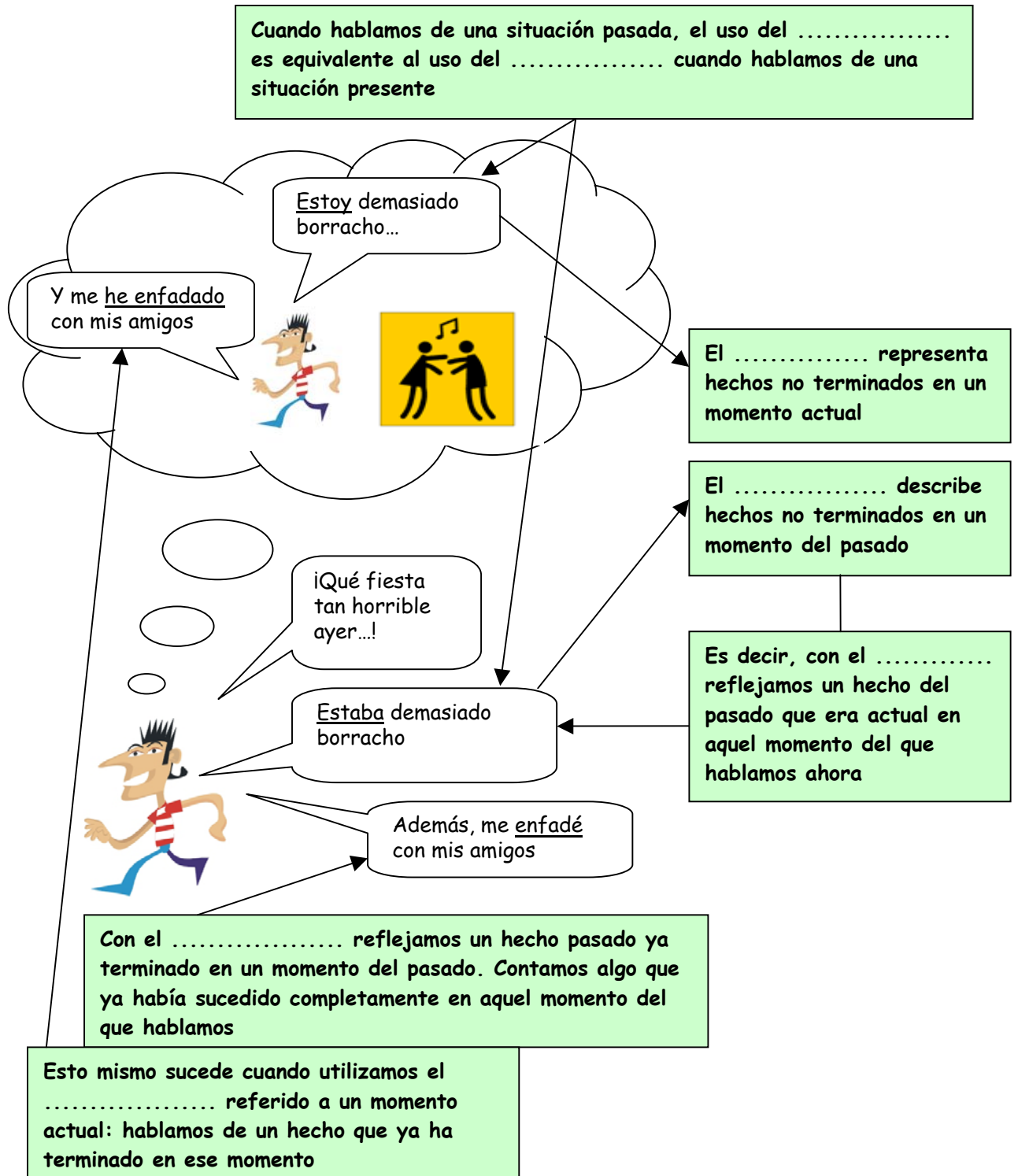
Situación 6

¿Por qué te quedaste en casa el sábado?

- Es que _____ (estar) cansado.
- Porque mi padre me _____ (castigar).
- Es que _____ (discutir) con mi novio / novia.
- Porque _____ (haber) demasiada nieve en la calle.

D. Corrige con ayuda de tu profesor todas las respuestas a la parte C de esta actividad. Después reflexiona con tus compañeros: ¿cuándo utilizamos el pretérito imperfecto y cuándo el pretérito indefinido?

Completa los siguientes cuadros de conclusiones con los nombres de los tiempos verbales que hemos practicado (presente, perfecto, imperfecto, indefinido):



¿Por qué te fuiste de la fiesta sin decir nada?
Porque estaba demasiado borracho.

¿Por qué te fuiste de la fiesta sin decir nada?
Porque me enfadé con mis amigos.

Con la actividad didáctica que acabamos de presentar se le muestra al alumno extranjero, en primer lugar, que no siempre es posible nombrar las cosas a la vez que suceden; con ello se le hace consciente de la restricción de simultaneidad respecto del momento de la enunciación, que indicábamos en el apartado 5 de este trabajo. En segundo lugar, se le lleva a reflexionar sobre el paralelismo existente entre las formas de presente y pretérito perfecto para el espacio actual y las formas de imperfecto e indefinido para el espacio no actual, respectivamente, como se ha expuesto en el apartado 6 de este artículo; logrado este objetivo, a nuestro estudiante no le supondrá gran dificultad comprender la diferencia entre lo que designa un pretérito imperfecto y lo que expresa un pretérito indefinido. En la sección final de conclusiones gramaticales de la que está provista la actividad, se ofrecen al estudiante extranjero dos ejemplos representativos del uso de ambos pretéritos para la expresión de causa en pasado: *¿Por qué te fuiste de la fiesta sin decir nada? Porque **estaba** demasiado borracho / Porque me **enfadé** con mis amigos.*

Además, como apuntábamos también en líneas anteriores, el pretérito imperfecto también es equivalente, en un espacio no actual, a lo que en un espacio actual es el presente utilizado con valor de futuro. Es decir, la mirada desde el interior del imperfecto no solamente corresponde a hechos que estaban en curso en aquel momento al que nos referimos (“estar borracho”) sino a hechos que todavía no se habían producido. En esta línea, también es posible diseñar para la actividad propuesta casos que muestren esa noción, como muestran los siguientes ejemplos, ajustados a la Situación 2 (“Volver a casa muy tarde”) y a la Situación 6 (“Quedarte en casa un sábado”), respectivamente:

<p><i>Voy a llegar tardísimo a casa, no tengo dinero para un taxi y el primer metro sale a las 6:30.</i></p>	<p>→</p>	<p>– <i>¿Por qué volviste a casa tan tarde anoche?</i> – <i>Porque no tenía dinero para un taxi y el primer metro salía a las 6:30.</i></p>
<p><i>Hoy no salgo porque vienen unos amigos míos a cenar a casa.</i></p>	<p>→</p>	<p>– <i>¿Por qué te quedaste en casa el sábado?</i> – <i>Porque venían unos amigos míos a cenar a casa.</i></p>

Ejemplos como los anteriores permiten ver claramente la diferencia entre casos de oposición indefinido-imperfecto como:

- 3a. *Aquella noche unos amigos míos **venían** a cenar a casa.*
- 3b. *Aquella noche unos amigos míos **vinieron** a cenar a casa.*
- 4a. *El primer metro **salía** a las 6:30.*
- 4b. *El primer metro **salió** a las 6:30.*

El cambio de significado sólo está en la perspectiva que adoptamos al optar por uno u otro pretérito. En los casos 3a. y 3b. con el pretérito imperfecto nos situamos en un momento anterior a la venida de los amigos, por ejemplo, cuando esta es solamente un plan o cuando estamos esperando a nuestros invitados, mientras que si optamos por el indefinido nos situamos en el momento en que dicha venida ya ha tenido lugar. Lo mismo sucede con la alternancia posible de imperfecto e indefinido en el segundo par de ejemplos: en 4a. nos situamos antes de la salida del metro y en 4b. en el momento en que este ya ha salido.

No debemos dejar de mencionar tampoco que en la actividad didáctica que hemos propuesto, los indefinidos de las oraciones causales que configuran las respuestas para cada una de las situaciones pueden sustituirse por formas de pretérito pluscuamperfecto. El pretérito pluscuamperfecto se define como un tiempo relativo, esto es, expresa un proceso del pasado anterior a otro proceso del pasado. En nuestra actividad, al tratarse de oraciones causales, el efecto producido por una causa constituye el punto de referencia que posibilita expresar dicha causa (la excusa) como algo anterior a otra acción pasada. Por esta razón, el siguiente par de oraciones puede considerarse equivalente:

5a. *Ayer me fui porque me **enfadé** con mis amigos.*

5b. *Ayer me fui porque me **había enfadado** con mis amigos.*

Es el conocimiento del mundo y de las relaciones de causa-efecto lo que nos permite interpretar la segunda forma de pretérito indefinido del ejemplo 5a. como anterior al primer indefinido que aparece en la misma oración; esto es, entendemos 5a. como lo que explícitamente expresa 5b. con el uso de un pretérito indefinido y un pluscuamperfecto. Nótese cómo, no obstante, el uso del pretérito pluscuamperfecto sin disponer de un punto pasado posterior que sirva de referencia a la acción que este tiempo relativo designa resulta agramatical (o, a efectos comunicativos, incompleta):

6a. *Ayer me **enfadé** con mis amigos.*

6b. *Ayer me ***había enfadado** con mis amigos.*

8. EFICACIA Y ALCANCE DEL VALOR OPERATIVO. CUESTIONAMIENTOS

Por todo lo expuesto hasta aquí, llegamos fácilmente a la conclusión de que la elección de indefinido o de imperfecto es sólo una cuestión de perspectiva, como comentábamos en los ejemplos 3.-4. del apartado anterior. A la pregunta de la Situación 6 de nuestra actividad didáctica (*¿Por qué te quedaste en casa el sábado?*) podemos responder:

7a. *Porque unos amigos míos **venían** a cenar a casa.*

7b. *Porque unos amigos míos **vinieron** a cenar a casa.*

En cada una de estas respuestas expresamos nuestra razón bien situándonos en el transcurso de ella, bien colocándonos ya en el momento de su realización plena. Podemos mirar un hecho “desde dentro”, con imperfecto, o después de sucedido (“desde fuera”), con indefinido. De esta manera, el pretérito imperfecto de indicativo, tan mal interpretado tradicionalmente, es solamente una perspectiva: una manera de mirar al pasado. Por lo tanto, el “problema” de los pasados en español, del pretérito imperfecto y su contraste con el indefinido, es una cuestión de elección de perspectiva.

Y en este punto es donde planteamos nuestro gran interrogante: ¿existe siempre libertad para elegir la perspectiva con la que narramos hechos del pasado? Si no es así, ¿cómo saber cuándo no es posible dicha elección y por qué? Y sobre todo, ¿qué herramientas (reglas, explicaciones, ayudas...) se han de ofrecer al estudiante extranjero para que pueda saber *a priori* si puede y, más aún, si debe elegir mirar “desde dentro” (imperfecto) o “desde fuera” (indefinido) el hecho pasado que desea expresar?

A continuación examinaremos diversos ejemplos y situaciones de la actividad “¡Vaya excusa!” presentada en el apartado 7. Observaremos que, como en los casos 7a. y 7b. expuestos más arriba, en ocasiones existe la posibilidad de alternancia entre indefinido e imperfecto (con el consecuente cambio de matiz o significado) en algunas de las respuestas posibles. Sin embargo, comprobaremos también que existen ejemplos donde esta libertad de optar por una perspectiva u otra no es posible.

Situación 1: *¿Por qué te fuiste de la fiesta sin decir nada?*

Si la razón de nuestro desagrado con la fiesta fue la música, podemos responder: *Es que no me **gustaba** la música*, respuesta con la que nos situamos en aquel

momento de la fiesta donde pensábamos: *La música no me **gusta***. No obstante, es una respuesta totalmente aceptable excusarnos diciendo: *Es que no me **gustó** la música*, perspectiva equivalente a la expresión durante la misma fiesta de: *La música no me **ha gustado nada***, entendiendo que nos situamos fuera o después de la escena y nos referimos a toda la música que hemos escuchado hasta ese momento de la fiesta que abandonamos. Nos encontramos ante un caso de elección de perspectiva entre pretérito imperfecto y pretérito indefinido que podemos explicar a partir del valor operativo terminado-no terminado a nuestros alumnos extranjeros.

De la misma manera, podríamos responder que nos fuimos de la fiesta *Porque **era** / **fue** aburridísima*. La elección del imperfecto es la opción más coherente en este caso, dado que entendemos que si abandonamos una fiesta es porque en ese momento la encontramos aburrida (*La fiesta **es** aburridísima*). Expresar que la fiesta fue aburridísima implica haber llegado hasta el final de la misma (lo equivalente a comentar entre amigos al abandonar el local que *La fiesta **ha sido** aburridísima*) y la opción, por tanto, resulta contradictoria.

No obstante, encontramos otros casos de respuesta en esta situación para los que no podemos encontrar una posibilidad de elección entre pretérito imperfecto y pretérito indefinido:

8. *Porque **estaba** / ***estuve** demasiado borracho.*
9. *Porque me ***enfadaba** / **enfadé** con mis amigos.*
10. *Es que ***recibía** / **recibí** una llamada urgente.*

Situación 2: *¿Por qué volviste a casa tan tarde anoche?*

Si nos encontramos en la calle en mitad de la noche con los bolsillos vacíos para volver a casa, diremos: *No **tengo** dinero para un taxi*, que será lo mismo que expresemos al día siguiente cuando contestemos con un: *Porque no **tenía** dinero para un taxi*. Si lo que sucede es que al llegar a casa se nos pregunta por nuestra tardanza, también podremos justificarnos y pedir disculpas diciendo: *No **he tenido** dinero para un taxi*, perspectiva que se refleja de manera equivalente con el uso de un indefinido cuando nos referimos a esa misma situación fuera del espacio actual: *Porque no **tuve** dinero para un taxi*.

De manera similar podríamos explicar la diferencia entre: *Porque la película **acababa** / **acabó** muy tarde*. En el primer caso, el del imperfecto, nos situamos dentro de la escena, en el momento en que, en la fila de la taquilla o sentados en la

butaca del cine, decimos que: *La película **acaba** muy tarde*. Con el indefinido nos situamos después del proceso, expresamos la misma idea de lo que plasmaríamos a la salida de la proyección con un enunciado como: *La película **ha acabado** muy tarde*. En la situación que nos ocupa, resulta más coherente optar por la respuesta en indefinido, dada la implicación pragmática de que si se ha llegado a casa tarde a casa es porque se ha permanecido hasta el final de la película. Como este caso y como el de la situación anterior sobre la fiesta aburrida, se comporta el par de ejemplos: *Porque la película **era** / **fue** muy larga*⁸.

Otros casos como el que acabamos de analizar serían respuestas del tipo: *Porque **había** / **hubo** un atasco* (equivalentes a lo expresado por: *Te llamo desde la carretera, **hay** un atasco* y por: *Ya estoy en casa, **ha habido** un atasco tremendo*); *Porque **tenía** / **tuve** horas extra* (perspectivas que se corresponderían con: *Estoy todavía en la oficina, es que **tengo** horas extra* y con: *Acabo de llegar a casa ahora, **he tenido** horas extra*).

Hasta aquí hemos analizado una serie de ejemplos para la Situación 2 de nuestra actividad en los es posible optar por el imperfecto y por el indefinido y hacerlo siempre con una justificación lógica de cara al alumno extranjero. No obstante, el estudiante comprobará que no tiene la misma posibilidad de esta doble perspectiva si ofrece para la pregunta *¿Por qué volviste a casa tan tarde anoche?* respuestas como las siguientes:

11. *Es que ***perdía** / **perdí** el último autobús y a esas horas de la noche el metro **estaba** / ***estuvo** cerrado.*

12. *Porque mi reloj no **funcionaba** / ***funcionó**.*

También observamos particularidades como la de 12., donde nos resulta extraña la elección de un indefinido. No obstante, si sustituimos el sujeto *mi reloj* por *mi despertador*, dicha elección ya no nos producirá extrañeza:

13. *(¿Por qué viniste ayer tarde a clase?) Porque mi despertador no **funcionó**.*

En este caso entendemos el verbo *funcionar* como "sonar", es decir, el despertador no sonó. Entra en juego aquí nuestro conocimiento del mundo o, en otras palabras, el aspecto léxico⁹ de los verbos.

⁸ Consúltese también Ruiz Campillo (2005: 14-15), donde para explicar ejemplos de este tipo se habla de cualidades estáticas y cualidades dinámicas.

⁹ Aspecto léxico o modo de acción: significado aspectual de un verbo según su significación léxico-semántica. Para una descripción más detallada, remitimos a De Miguel (1999).

Situación 3: *¿Por qué no contestaste ayer mi mensaje?*

Basándonos de nuevo en la concepción aspectual que hemos defendido a lo largo de este trabajo, podemos establecer de nuevo las diferencias entre la posibilidad de responder: *Porque no **tenía** / **tuve** saldo*. Es una cuestión pragmática, no obstante, señalar que el efecto que produce el indefinido *no tuve* no es el efecto deseado en nuestra expresión de causa, ya que si este pretérito implica término, entendemos que llegó un momento en que ya se dispuso de saldo, lo cual invalidaría nuestra excusa. De manera idéntica se comporta el enunciado con los complementos *batería* y *cobertura*. Ante la doble opción de: *Porque no **tenía** / **tuve** batería* y de: *Porque no **tenía** / **tuve** cobertura*, se presupone el imperfecto como tiempo verbal adecuado para responder a la pregunta inicial con la que nos adentrábamos en esta situación. Sin embargo, cuando el complemento es *ganas*, ambas opciones son posibles (aunque ninguna muy cortés) para la expresión de la excusa o causa: *Porque no **tenía** / **tuve** ganas*.

A la citada pregunta inicial en la situación de la que nos ocupamos, también podemos responder: *Porque no **tenía** / **tuve** tiempo* y *Porque **tenía** / **tuve** mucho trabajo* (o, lo que es lo mismo: *Porque **estaba** / **estuve** muy ocupado*). Comprobamos que en todos estos casos también es posible escoger una u otra perspectiva sin mayores consecuencias pragmáticas para nuestro interlocutor. Pero, más aún, observamos que en este último grupo de ejemplos resulta mucho más contundente el empleo del indefinido que el del imperfecto, al contrario de lo que sucedía en los ejemplos anteriores:

(*¿Por qué no contestaste ayer mi mensaje?*)

14. *Porque no **tenía** / ?**tuve** saldo.*
15. *Porque no **tenía** / ?**tuve** batería.*
16. *Porque no **tenía** / ?**tuve** cobertura.*
17. *Porque no **tenía** / **tuve** ganas.*
18. *Porque no ?**tenía** / **tuve** tiempo.*
19. *Porque ?**tenía** / **tuve** mucho trabajo.*

Por consiguiente, ante estructuras sintácticas idénticas, parece que no es lo mismo tener saldo, batería o cobertura, que tener ganas, tiempo o trabajo¹⁰.

¹⁰ La cuestión de la influencia que ejercen los complementos de la oración sobre el significado aspectual del verbo y de la oración en conjunto, lo que se ha denominado aspecto léxico-sintáctico, ha sido estudiado con detenimiento por De Miguel (1999).

Volviendo a nuestra actividad didáctica, a la pregunta de la Situación 3 podemos responder: *Porque **estaba** / **estuve** en clase de piano.* Vuelve a ser posible aquí la opción de una u otra perspectiva, la que otorga el imperfecto (el momento de estar en clase, “dentro de”) y la que expresa el indefinido (el momento posterior a la sesión, “después de”). En nuestra actividad hemos añadido el marcador temporal “en ese momento” para dirigir la respuesta del estudiante extranjero hacia el pretérito imperfecto. No obstante, sería totalmente posible explicar a nuestro alumno la diferencia de representación que se logra con el empleo de una y otra forma.

Con el resto de posibles excusas que se ofrecían en esa situación de nuestra actividad no sucede lo mismo. No existe opción posible para elegir entre pretérito imperfecto o indefinido en las siguientes respuestas a la pregunta de por qué no se contestó a un mensaje:

20. *Es que no lo ***recibía** / **recibí**.*

21. *Porque mi móvil se ***rompía** / **rompió** y en ese momento estaba apagado.*

Situación 4: *¿Por qué no te compraste la camiseta?*

Podríamos alegar como excusas en esta situación: *Porque no **tenía** / **tuve** suficiente dinero.* La representación de significado que se obtiene con el empleo de una u otra forma de pretérito sería la misma que exponíamos en el ejemplo analizado en nuestros comentarios a la Situación 2, sobre el dinero para un taxi. El imperfecto refleja la situación desde el interior, que se corresponde con: *No **tengo** dinero suficiente y por eso no puedo comprarme la camiseta,* mientras que el indefinido designa el hecho desde un momento posterior, es decir, equivale a: *No **he tenido** dinero suficiente y por eso no he podido comprarme la camiseta.*

Responder que el motivo de no comprarse la camiseta fue: *Porque no me **gustaba** / **gustó** demasiado* respondería a similares características de significado que las analizadas en nuestros comentarios a la Situación 1, sobre la música de la fiesta. Si expresamos que la camiseta no me gustaba nos situamos, en el plano no actual, en el momento en que emitíamos nuestro juicio de valor en el plano actual: *Esta camiseta no me **gusta**.* La representación del indefinido en un espacio no actual muestra el hecho como completamente realizado, al igual que en un espacio actual lo está también al afirmar: *La camiseta que me he probado antes no me **ha gustado** nada.*

Somos conscientes de que muchas veces el empleo de la forma del indefinido o del imperfecto no supone diferencias relevantes en lo que a efectos comunicativos y de transmisión de significado se refiere. Probablemente nuestro interlocutor entienda lo mismo si le explicamos que las razones de no comprar una camiseta fueron: *Porque no **tenía** / **tuve** suficiente dinero* o *Porque no me **gustaba** / **gustó** demasiado*. Nuestro objetivo con el minucioso análisis que estamos llevando a cabo en este apartado es, en realidad, cuestionar en qué casos es posible y puede explicarse la alternancia de imperfecto e indefinido en un mismo enunciado y en qué casos no.

En nuestra opinión y partiendo de nuestra experiencia docente, este planteamiento resulta fundamental, pues el estudiante extranjero se pregunta si mirar un hecho “desde dentro” o mirarlo “desde fuera” es opcional. Si el alumno piensa que la cuestión de perspectiva, como rasgo diferenciador entre el significado del imperfecto y el del indefinido, es también una cuestión de libertad de elección, producirá en una situación como la que analizamos ahora enunciados como los siguientes:

22. *Es que ***cambiaba** de opinión.*

23. *Porque Lucía se ***compraba** la misma.*

El estudiante extranjero quiere saber cuándo puede tomarse la libertad de elegir entre una perspectiva “desde dentro” y una perspectiva “desde fuera” y cuándo dicha elección no es gramaticalmente posible. Está pidiendo una guía, una brújula para su orientación, una regla que describa la realidad pero que también conduzca a ella, es decir, un camino de ida y vuelta. El valor de operación del imperfecto y del indefinido en contraste parece un camino sólo de vuelta: explica el significado de la alternancia de ambas formas verbales una vez hemos llegado a ellas, pero no conduce hasta ellas. ¿Cómo podemos “ir” hasta ellas? ¿Cómo podemos producir indefinidos e imperfectos correctos y no solamente entender qué significan cuando ya están escritos en un texto?

Situación 6: *¿Por qué te quedaste en casa el sábado?*¹¹

Partiendo de la resolución de los ejemplos propuestos para la Situación 6 en nuestra actividad, observamos que no es posible la alternancia entre pretérito imperfecto e indefinido en ninguno de ellos:

¹¹ Omitimos los comentarios acerca de los ejemplos para la Situación 5, en los que no es posible optar por las dos formas de pretérito en un mismo enunciado, por parecernos que con todo lo expuesto hasta aquí seríamos redundantes.

24. Es que **estaba** / ***estuve** cansado.
25. Porque mi padre me ***castigaba** / **castigó**.
26. Es que **discutí** / ***discutía** con mi novio.
27. Porque **había** / ***hubo** demasiada nieve en la calle.

En cuanto a 24., la única opción posible es la del imperfecto ya que el hecho de estar cansado, como proceso vigente en aquel momento del pasado, constituyó la razón de no salir el sábado. La elección de una forma verbal de aspecto terminativo, como es el indefinido, resultaría chocante por esta razón y porque además podría implicar que si hubo un momento en que la situación “estar cansado” terminó, el hablante en cuestión podría haber salido de su casa. La elección de un indefinido para expresar esta excusa sólo podría efectuarse de modo efectivo acompañando la forma verbal de un complemento adverbial que indicara los límites temporales del proceso:

28. Es que **estuve** cansado todo el día.

No obstante, comprobamos que si sustituimos el atributo *cansado* por *enfermo* o por *castigado*, el caso es totalmente distinto de lo que observábamos en 24:

29. Es que **estaba** / **estuve** enfermo.
30. Porque **estaba** / **estuve** castigado.

Observamos que no sólo es posible expresar nuestra excusa con pretérito imperfecto y con pretérito indefinido, sino que además optar por este último no requiere obligatoriamente la presencia de un complemento adverbial como en 28. Parece a primera vista que la clave de esta cuestión reside en la naturaleza del atributo (*cansado* frente a *enfermo* o *castigado*). ¿Cómo explicar a nuestros alumnos extranjeros el comportamiento tan diferente de dos estructuras prácticamente idénticas?

Profundizando más en los estados de salud, podremos expresar que la causa de no salir a dar una vuelta un sábado es un dolor de cabeza. Los ejemplos que siguen presentan nuevamente cambios sustanciales en cuanto a la elección de perspectiva indefinido-imperfecto cuando los componentes de la oración se modifican:

31. Porque **tenía** / **tuve** un dolor de cabeza horrible.
32. Porque me **dolía** / ?**dolió** la cabeza.

Cuestiones como el contraste entre las oraciones de 24. y 28.-30. y entre las oraciones de 31. y 32. son fenómenos que muy probablemente atañen al aspecto léxico y aspecto léxico-sintáctico del que hemos hablado anteriormente.

En cuanto al ejemplo 27., la construcción con indefinido, que reproducimos a continuación como 33., resulta anómala:

33. *Porque *hubo demasiada nieve en la calle.*

Sin embargo, podemos referirnos en nuestras excusas a otros fenómenos climatológicos sin que la alternancia de imperfecto e indefinido suponga un problema y con la justificación pertinente en cuanto a la elección de perspectiva "desde dentro" / "desde fuera":

34. *Porque hacía / hizo mucho frío.*

35. *Porque llovía / llovió.*

Nos planteamos cuál es la mejor manera de hacer comprender al estudiante extranjero que en los ejemplos 34. y 35. dispone de la posibilidad de observar los procesos "hacer frío" y "llover" desde el interior (*¡Qué frío hace!*; *¡Cuánto llueve!*) o una vez terminados (*¡Qué frío ha hecho!*; *Ha llovido mucho hoy*), mientras que en 33. no es posible. Podríamos argumentar a primera vista que este comportamiento quizás se deba al verbo "haber"; sin embargo, observamos casos donde con este predicado la alternancia de pretéritos es perfectamente posible (con el consiguiente cambio de perspectiva):

36. *Porque había / hubo una película interesante en la tele.*

Tal vez la clave de este último planteamiento sea que el significado que este verbo adquiere en 36., a diferencia del que tiene en 33., es el de "proyectar" o "retransmitir" (*Porque retransmitían / retransmitieron una película interesante en la tele*). Sin embargo, con ello vemos, por una parte, que es ardua la tarea de presentar todos estos significados al estudiante extranjero y, por otra parte, que son otros muchos factores los que entran en juego a la hora de decidirse por un indefinido o un imperfecto: mucho más que el valor operativo desnudo de contemplar un proceso "desde dentro" o "después" ("desde fuera").

Con todo ello, consideramos que la mayor objeción que se le puede hacer a esta visión operativa, que sin duda tantas puertas nos ha abierto a los docentes de ELE, es la de que dado que no siempre existe libertad de perspectiva para optar en

determinados enunciados por una u otra forma de pretérito, el valor operativo del contraste entre formas de imperfecto y formas de indefinido ofrece al estudiante extranjero una regla descriptiva pero no prescriptiva¹² que, por tanto, sirve para el análisis pero no para la generación.

Una explicación operativa de la problemática que supone a menudo la oposición indefinido-imperfecto es absolutamente eficaz para exponer y clarificar casos donde observamos la alternancia entre estos dos pretéritos. Pero de cara al alumno extranjero, ¿cuál es el alcance total de la explicación operativa en los enunciados que forzosamente se han de expresar bien en indefinido, bien en imperfecto, sin ninguna razón aparente? Existen otras razones, discursivas, pragmáticas, contextuales o de otro tipo, que ejercen su propia influencia por encima de la explicación operativa. Un ejemplo de ello lo proporciona Castañeda (2006: 128):

37. *Ayer por la mañana, como todos los días, desayuné en casa temprano y, después de lavarme los dientes y coger la cartera, salí corriendo para coger el autobús. El autobús **estaba** en la parada...*

Para este autor, este contexto no admite la forma *estuve* dado que, teniendo en cuenta el texto precedente, la persona que corre hacia la parada no tiene experiencia directa del proceso completo de “el autobús estar en la parada”, por lo que no puede referirse a él con la visión terminativa que ofrece el indefinido.

Otro caso interesante, en esta ocasión sobre cómo razones pragmáticas y de conocimiento del mundo pueden llevarnos a interpretar una forma verbal de manera diferente a como se espera desde un punto de vista gramatical estricto, es el comentado por Ruiz Campillo¹³ a partir de los siguientes ejemplos:

38. *Cuando **crucé** la calle, alguien me llamó.*

39. *Cuando **crucé**, me arrolló un burro.*

Contrariamente a lo que esperamos si nos atenemos al valor operativo de la forma *crucé* (esto es, llegué al otro lado de la acera), observamos que en 39. parece haber, en principio, una contradicción de significado. Expone este autor que en 38. el morfema terminativo y el contexto (“cruzar la calle”, “llamar”) nos hacen decantarnos por la opción interpretativa de que ya estaba al otro lado de la calle,

¹² Con este término no nos referimos al concepto de gramática prescriptiva, que determina lo que es correcto e incorrecto, sino a la capacidad explicativa y orientadora que permita generar enunciados adecuados.

¹³ Debate disponible en: <http://debates.marcoele.com/2008/02/01/%C2%BFimperfecto-o-indefinido/>. Las negritas de los ejemplos son nuestras.

mientras que en 39. el morfema terminativo y el contexto (“cruzar”, “arrollar”) nos llevan a entender que *crucé* no significa “pasé al otro lado”, sino “entré completamente en la trayectoria del burro”. En definitiva, algo que podríamos expresar también con:

40. Cuando **cruzaba**, me arrolló un burro.

Semejante a este caso es uno de los ejemplos¹⁴ que citábamos al comienzo del presente trabajo y que transcribimos aquí de nuevo:

41. Cuando **estuve** en Madrid, visité muchos museos.

Tanto en 39. como en 41. lo expresado por el hablante en cuestión es que todavía estaba cruzando y todavía estaba en Madrid, respectivamente, cuando lo arrolló un burro o cuando visitó muchos museos.

Ruiz Campillo (1998: 269) también ofrece otro ejemplo¹⁵ a este respecto:

42. Me encontré a tu hermano cuando **estuve** en Madrid.

Es interesante observar que el empleo de la forma de “estar” en indefinido es adecuada en ejemplos como los anteriores, pero no en el que proponemos a continuación:

43. Me encontré la pulsera cuando ***estuve** en la ducha.

Lo mismo sucede si contrastamos:

44. Cuando **estuve** en Londres, vi el Big Ben.

45. Cuando ***estuve** en la ducha, vi mi reloj.

Y es que a pesar de que ambas cosas vistas son relojes, sabemos que ambos ejemplos son diferentes como también sabemos que se puede estar varios días o una temporada en Londres (o en Madrid) pero no en la ducha. Es nuevamente nuestro conocimiento del mundo, o el aspecto léxico-sintáctico, lo que explica este comportamiento verbal, tal y como veíamos en los contrastes entre 24. y 28.-30. y entre 31. y 32. en nuestros comentarios a la Situación 6 de la actividad didáctica, dentro de este mismo apartado.

¹⁴ Castañeda (2004: 9). La negrita es nuestra.

¹⁵ La negrita es nuestra.

Tal vez las orientaciones más acertadas con que se puede proveer al estudiante extranjero para realizar *a priori* y de manera adecuada la elección de formas de indefinido e imperfecto en la narración de una historia sean modelos de actividad como el propuesto por Ruiz Campillo en su actividad visual “¿Qué pasó ayer con Elena, Pepe Luis?”¹⁶, que intentaremos sintetizar aquí brevemente.

Con esta actividad el estudiante no solamente comprende el significado que expresa una forma verbal en indefinido y en imperfecto sino que es consciente de cuándo elegir uno y no otro resulta incoherente o imposible para la historia. El alumno extranjero debe construir una historia partiendo de una serie de frases en infinitivo para las que tendrá que decidir la forma del imperfecto o del indefinido. Paralelamente, se le dan varias fórmulas para cohesionar su narración (*pero, porque, y, cuando, de pronto, mientras, entonces, al final, un rato, diez minutos, etc.*). La secuencia de hechos formulados en infinitivo es la siguiente:

1. **Ser** un día triste
2. **Estar** pensando qué hacer con Elena (yo)
3. **Bajar** a la calle (yo)
4. **Ir** al bar “Manolo” (yo)
5. **Tomarme** una cerveza
6. **Olvidarme** de Elena (yo)
7. **Acordarme** otra vez de Elena (yo)
8. **Estar** lloviendo
9. **Volver** a mi casa (yo)
10. **Encontrarme** a Elena en ropa interior (yo)
11. No **querer** decirme por qué estaba enfadada (ella)
12. **Explicarle** mi relación con Ana (yo)
13. **Irse** ella
14. **Decir**: “Te quiero” (yo)
15. **Volver** sonriendo (ella)

Una vez que el estudiante ha creado su historia, se le hace reflexionar por medio de una serie de preguntas, acompañadas siempre de imágenes animadas y de la transformación de las formas iniciales de infinitivo en formas de pretérito indefinido e imperfecto, sobre las diferencias de significado que adquieren los verbos cuando se expresan con uno y otro pretérito. Con ello el estudiante extranjero comprueba

¹⁶ Disponible en formato Flash en:

<http://www.marcoele.com/bibliotecamultimedia/talleres/elena/index.html>

no sólo si ha elegido la forma adecuada en cada caso sino, especialmente, si con la forma que ha escogido realmente ha dicho lo que quería decir.

Transcribimos a continuación algunas de las reflexiones a las que se induce al estudiante, como decíamos, una vez que ya tiene preparada su historia:

<p>1. Ser un día triste ¿Cómo fue el día para Pepe Luis? ¿Fue un día triste o feliz?</p> <p><i>Era un día triste...</i> <i>Fue un día triste...</i></p>	<p>5. Tomarse una cerveza 6. Olvidarse de Elena Cuando Pepe Luis se olvidó de Elena por un momento, ¿qué cantidad de cerveza había en su vaso?</p> <p><i>Me tomé una cerveza, y me olvidé de Elena.</i> <i>Mientras me tomaba la cerveza, me olvidé de Elena.</i></p>
<p>3. Bajar a la calle 4. Ir al bar "Manolo" ¿Qué camino hizo Pepe Luis para llegar al bar?</p> <p><i>Bajé a la calle, y fui al bar.</i> <i>Bajaba a la calle, y fui al bar.</i></p>	<p>8. Estar lloviendo 9. Volver a mi casa ¿Necesitó Pepe Luis su paraguas para volver a casa?</p> <p><i>Estaba lloviendo y volví a casa.</i> <i>Estuvo lloviendo <u>unos diez minutos</u>. Después volví a casa.</i></p>
<p>4. Ir al bar "Manolo" 5. Tomarse una cerveza ¿Dónde tomó la cerveza Pepe Luis?</p> <p><i>Fui al bar "Manolo", y me tomé una cerveza.</i> <i>Iba al bar "Manolo", y me tomé una cerveza.</i></p>	<p>9. Volver a mi casa 10. Encontrarme a Elena en ropa interior ¿Dónde encontró a Elena en ropa interior?</p> <p><i>Cuando volví a mi casa, me encontré a Elena en ropa interior...</i> <i>Cuando volvía a mi casa, me encontré a Elena en ropa interior...</i></p>

Por medio de este tipo de reflexiones, comprobamos unas veces la diferencia de significado que conlleva la elección entre indefinido e imperfecto para un mismo acontecimiento (casos 1., 5., 8. y 9.). Otras veces, nos damos cuenta de la incoherencia que supone escoger un tiempo de pretérito determinado, como en el caso 3., donde ante el enunciado: **Bajaba a la calle, y fui al bar**, el personaje de la animación "salta" por encima de las escaleras y "cae" directamente en el bar; o como en el caso 4., en el que ante la opción: **Iba al bar "Manolo", y me tomé una cerveza**, aparece el personaje bebiéndose una cerveza por la calle, de camino al bar "Manolo".

Sin embargo, también en esta actividad siguen presentes casos oscuros sobre los que no se ofrece explicación alguna: vuelven a ser enunciados donde la alternancia indefinido-imperfecto no es posible, ni siquiera con los efectos "cómicos" que presentaban los ejemplos 3. y 4. Son casos donde no tenemos libertad para elegir entre la perspectiva terminativa del pretérito indefinido y la no terminativa del

imperfecto, pero no se aclara por qué. Dichos enunciados no se ejemplifican mediante la alternancia indefinido-imperfecto ya que no hay posibilidad de explicar las diferencias de significado entre la elección de uno o de otro pretérito, simplemente porque no hay posibilidad de elegir esta alternancia. Son casos como 6. y 10., que únicamente aparecen en la historia final formulados con pretérito indefinido (... y me **olvidé** de Elena; ... me **encontré** a Elena en ropa interior), o como 7., que directamente se obvia en la versión final de la historia, y 14., que se presenta resuelto únicamente en indefinido.

Tanto el comportamiento de estos enunciados como el de los que ofrecíamos partiendo de nuestra actividad didáctica "¡Vaya excusa!", quedan sin resolver por el momento. Dejamos abierta también la cuestión acerca de que tal vez para determinados casos, el valor operativo basado en la concepción aspectual terminativo-no terminativo no constituye una guía suficiente para que el alumno extranjero realice con éxito la elección de pretéritos *a priori*, sino que únicamente ofrece una descripción *a posteriori* del significado que ambas formas de pasado representan en un texto concreto. Nos mantenemos, por tanto, a la espera de investigaciones futuras y de la creciente adaptación pedagógica de las descripciones gramaticales especializadas y académicas en forma de actividades didácticas significativas para ser llevadas al aula de ELE.

BIBLIOGRAFÍA

Alarcos Llorach, E. (1994), *Gramática de la lengua española*, Madrid, Espasa Calpe.

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

Castañeda Castro, A. y Ortega Olivares, J. (2001), "Atención a la forma y gramática pedagógica: algunos criterios para el metalenguaje de presentación de la oposición 'imperfecto / indefinido' en el aula de español/LE", *Estudios de Lingüística de la Universidad de Alicante*, anexo 1, pp. 213-248.

Castañeda Castro, A. (2004), "Potencial pedagógico de la Gramática Cognitiva. Pautas para la elaboración de una gramática pedagógica de español/LE", *RedELE*, 0.

[Documento disponible en <http://www.mepsyd.es/redele/revista/castaneda.shtml>]

Castañeda Castro, A. (2006), "Aspecto, perspectiva y tiempo de procesamiento en la oposición imperfecto / indefinido en español. Ventajas explicativas y aplicaciones pedagógicas", *RaeL. Revista Electrónica de Lingüística Aplicada*, 5, pp. 107-140.

[Documento disponible en

<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2254299>]

De Miguel, E. (1999), "El aspecto léxico", en Bosque, I./Demonte, V. (1999), *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid, Espasa Calpe, pp. 2977-3060.

Matte Bon, F. (1992), *Gramática comunicativa del español. Vol. I: De la lengua a la idea*, Barcelona, Difusión.

Palacio Alegre, B. (2007a), "Indefinido e imperfecto se oponen... ¡dentro de un contexto!", en Fernández Colomer, M. J. y Albelda Marco, M., *Actas del III Foro de Profesores de E/LE*.

[Documento disponible en <http://www.uv.es/foroele/foro3.htm>]

Palacio Alegre, B. (2007b), *El tratamiento de los tiempos del pasado en el aula de ELE (pretérito perfecto, indefinido e imperfecto) tomando como referencia el manual Aula Internacional*, Biblioteca RedELE, 2008.

[Documento disponible en

<http://www.mepsyd.es/redele/Biblioteca2008/BlancaPalacio.shtml>]

Palacio Alegre, B. (2008), "La importancia del contexto en la enseñanza del pretérito indefinido y del pretérito imperfecto", *Frecuencia L*, nº 34, pp. 36-40.

Rojo, G./ Veiga, A. (1999), "El tiempo verbal. Los tiempos simples", en Bosque, I./Demonte, V. (1999), *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid, Espasa Calpe, pp. 2867-2934.

Ruiz Campillo, J. P. (1998), *La enseñanza significativa del sistema verbal: un modelo operativo* (tesis doctoral), Biblioteca RedELE, 2004.

[Documento disponible en

http://www.mepsyd.es/redele/biblioteca/ruiz_campillo.shtml]

Ruiz Campillo, J. P. (2000), "Una visión operativa y cognitiva del problema", Instituto Cervantes,

http://cvc.cervantes.es/foros/leer_asunto1.asp?vCodigo=5652#19299

Ruiz Campillo, J. P. (2005), "Instrucción indefinida, aprendizaje imperfecto. Para una gestión operativa del contraste imperfecto / indefinido en clase", *Mosaico*, 15, pp. 9-17.

[Documento disponible en

<http://mepsyd.es/externo/be/es/publicaciones/mosaico/mosaico15/mos15b.pdf>]

* Las imágenes utilizadas en la actividad *¡Vaya excusa!* proceden del Banco de imágenes y sonidos (Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa - MEC): <http://bancoimagenes.isftic.mepsyd.es/>

La intercambiabilidad en *por/para*

ROSSANA SIDOTI
Universidad de Messina
rossana77@hotmail.it

Rossana Sidoti ha estudiado *Lenguas y Literaturas extranjeras* en la Universidad de Messina (Italia), ha cursado el Máster en *Traducción* en la Universidad *Complutense* de Madrid y el Curso de Doctorado *Métodos y problemas en lingüística diacrónica y sincrónica del español* en esta misma Universidad consiguiendo el Diploma de Estudios Avanzados (DEA). Ha sido profesora de Laboratorio di didattica della lingua spagnola en la SISIS (*Scuola Interuniversitaria Siciliana di specializzazione per l'insegnamento secondario*) de Messina y de Lengua española en la Universidad para Extranjeros *Dante Alighieri* de Reggio. En la actualidad es colaboradora de Lengua española en la Facultad de Filosofía y Letras (Licenciatura en Intérpretes y Traductores) de la Universidad de Messina.

Resumen: Este trabajo quiere abordar los usos de *por* y *para* que más confusión crean en el estudiante italiano por tratarse de casos que admiten o parecen admitir indistintamente el uso de las dos preposiciones. Consideramos que los casos más interesantes están relacionados con los usos conceptuales, en los que *por* y *para* tienen que ver con la causa y la finalidad puesto que a veces con esos valores las dos preposiciones se hacen intercambiables. Comprobaremos además, a través de algunas tablas, cómo distintos textos normativos tratan la problemática arriba mencionada para luego comentar si es posible sustituir libremente *por* y *para* (y viceversa) o si cada uno de estos operadores preposicionales quiere proporcionar un mensaje bien específico. Tras nuestro análisis, no cabe duda de que, aunque en ocasiones los valores de causa y finalidad se superpongan en la misma preposición, no se puede hablar de sinonimia en el verdadero sentido de la palabra. Sólo en contados casos y cuando la diferencia de valor se hace casi imperceptible *por* y *para* son intercambiables.

Palabras clave: sinonimia, intercambiabilidad, *por/para*, causa, finalidad, duración, estudiantes italianos de E/LE

INTRODUCCIÓN

La mayoría de los estudiantes de E/LE que tienen un dominio medio-alto del español, se ven desorientados y dudan en elegir entre las preposiciones *por/para* por sentirse incapaces de percibir la aparente o total sinonimia de significado que, en ocasiones, y en determinados contextos de uso, las gramáticas españolas ponen de relieve. Este trabajo quiere abordar los usos de *por* y *para* que más confusión crean en el estudiante italiano por tratarse de casos que admiten o parecen admitir indistintamente el uso de las dos preposiciones. Analizaremos más adelante incluso aquellos casos donde la oposición *por/para*, por no ser tan marcada, es causa de confusión entre los estudiantes de E/LE puesto que los consideran algo problemático, difícil de explicar y analizar. A la hora de producir lengua nuestros estudiantes, no siempre emplean las preposiciones de manera correcta, precisamente porque no saben cómo estas palabras contribuyen al significado de la frase. Este análisis pretende dar más información sobre los elementos que más dificultan la adquisición y proporcionar al alumno instrumentos válidos para observar cómo funciona la lengua con el fin de facilitarle el acercamiento a la gramática. Cabe señalar que en ningún momento he pretendido hacer un análisis exhaustivo para ilustrar el problema y que, aunque refleja solo una parte del problema, el mismo podría dar cuenta de más aspectos que no constituyen el objeto de estudio de este trabajo. En palabras de De Bruyne:

El empleo correcto de las preposiciones *para* y *por* es uno de los puntos más problemáticos de la lengua española para los no hispanohablantes. Ellos tienen la impresión de que en ciertos casos las dos palabras pueden usarse indistintamente. En realidad, *por* y *para* no son casi nunca verdaderos sinónimos, es decir, que tan sólo en contados casos pueden ser intercambiables¹.

Consideramos que los casos más interesantes están relacionados con los usos conceptuales, en los que *por* y *para* tienen que ver con la causa y la finalidad puesto que a veces con esos valores las dos preposiciones se hacen intercambiables.

Son las dos preposiciones que presentan más problemas en español y ante las que el alumno extranjero encuentra una dificultad mayor; ello se debe en gran medida a que en muchos idiomas las ideas de causa y finalidad se aglutinan dentro de una misma preposición y a veces separar ambos contenidos sémicos resulta muy difícil para el hablante de otra lengua².

¹ DE BRUYNE, JACQUES "Las preposiciones", en I. BOSQUE y V. DEMONTE (eds.), *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*, vol.3, Espasa Calpe, Madrid, 1999, págs. 678-690.

² CABALLERO RUBIO, M.^a DEL CARMEN y CORRAL HERNÁNDEZ, JULIA BEATRIZ "Las preposiciones locativas en español e italiano" en MORENO, FRANCISCO, GIL, MARÍA y ALONSO, KIRA (eds.), *Actas del VIII congreso internacional de ASELE* (Alcalá de Henares, 17-20 de septiembre de 1997). *El español como lengua extranjera: del pasado al futuro*, Servicio de Publicaciones, Universidad de Alcalá, 1998, págs. 195-206.

Consideramos además que determinadas cuestiones deberían de ser tratadas por los alumnos en un momento posterior, es decir, una vez asimilados los usos espaciales, temporales y nocionales de dichas preposiciones, dado que resultan ser terreno fértil para las discusiones. A continuación comprobaremos a través de algunas tablas, cómo distintos textos normativos tratan la problemática arriba mencionada para luego comentar si es posible sustituir libremente *por* y *para* (y viceversa) o si cada uno de estos operadores preposicionales quiere proporcionar un mensaje bien específico.

LA INTERCAMBIABILIDAD EN *POR/PARA*

1. La finalidad con *por/para*

"Las preposiciones", en la *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*

POR-Finalidad

1. Ej.: *El niño se esfuerza por levantar la piedra.*

Comprobaremos si es posible sustituir las preposiciones *por* y *para* en la misma oración y si ambas, al intercambiarse, siguen manteniendo el valor de finalidad, en general expresado por la preposición *para*:

1.a *El niño se esfuerza por levantar la piedra.*

1.b *El niño se esfuerza para levantar la piedra.*

El ejemplo 1.a quizás esconda un matiz más causal que final. El sujeto en cuestión al levantar la piedra nos indica el motivo o la causa del esfuerzo. En otras palabras, el niño se esfuerza por un motivo bien preciso, porque quiere levantar la piedra. El ejemplo 1.b, en cambio hace hincapié más en la finalidad que en la causa puesto que el niño se esfuerza con el fin de levantar la piedra, indicándonos más bien su fin último. *Por* y *para* en la oración precedente son intercambiables en el lenguaje, pero no en el concepto. Resulta difícil concebir el concepto de la 'finalidad con *por*' expresado por De Bruyne puesto que para expresar este valor existe la preposición *para*.

Reflexionemos sobre otra cuestión, sobre el concepto general de la finalidad que se concibe como algo que el sujeto alcanza posteriormente o más bien el estadio sucesivo en el que el sujeto podría encontrarse. Ahora bien, en una nota a pie de página a la que remite el ejemplo 1.a, descubrimos que en el *Diccionario de Uso* de María Moliner aparece otro ejemplo: 'Tengo que esforzarme para no dormirme'. En esa

oración la acción de no quedarse dormido no es consecuencial al esfuerzo, el dormirse implicaría más bien el estadio sucesivo en el que el sujeto podría encontrarse posteriormente si no se esforzara. El ejemplo en cuestión hace hincapié en la finalidad puesto que el sujeto se esfuerza con el fin de no quedarse dormido, un estadio que puede alcanzar sólo en un segundo momento. Ahora, 'esforzarse' y 'levantar la piedra' del ejemplo 1.a son, en cambio, dos acciones consecuenciales, es decir, que se desarrollan en el mismo momento en que el sujeto actúa y no posteriormente. En definitiva, aunque justificáramos la elección de la preposición *por* con valor de finalidad hecha por De Bruyne como algo que no se consigue en un segundo momento sino como algo que se desarrolla en el mismo momento en el que se actúa o más bien como algo que provoca la acción, la consideramos poco oportuna. Ahora, si la acción de levantar la piedra es motivo de esfuerzo por parte del niño, ¿por qué no utilizar *por* para indicar el motivo del esfuerzo y *para* para indicar su fin último puesto que la lengua española nos ha dado la posibilidad de decidir el valor (finalidad-causa) que queremos que nuestra oración adquiera?

*Las preposiciones. Valores y usos. Construcciones preposicionales*³

POR-1. Expresa la finalidad cuando va acompañada de infinitivo

Ej.: *Viene al cine con nosotros por distraerse un poco.*

POR-2. De la misma manera indica la motivación interior por la que una persona realiza algo

Ej.: *Javier ha ido a la universidad por satisfacer a su padre.*

El ejemplo 1 de *por* 'Viene al cine con nosotros por distraerse un poco' es muy parecido al ejemplo 2 de *por* 'Javier ha ido a la universidad por satisfacer a su padre', puesto que los dos expresan más bien la motivación interior o la causa por la que se hace algo y que consecuentemente empuja al sujeto a actuar. En los ejemplos precedentes, al utilizar *por* daríamos más importancia a la motivación, en cambio al utilizar *para* marcaríamos el resultado que queremos conseguir.

*La gramática comunicativa del español. Tomo I. De la lengua a la idea.*⁴

POR-Finalidad (cuando ésta no se concibe como algo que hay que alcanzar posteriormente, sino como lo que provoca la acción)

Ej.: *Haré todo lo posible por convencerla.*

³ FERNÁNDEZ LÓPEZ, M^a DEL CARMEN *Las preposiciones. Valores y usos. Construcciones preposicionales*, Salamanca, Ediciones Colegio de España, Salamanca, 1999.

⁴ MATTE BON, FRANCISCO *Gramática comunicativa del español. Tomo I. De la lengua a la idea*, Difusión, Madrid, 1992.

En el ejemplo anterior la idea de perseguir un determinado objetivo (el resultado) empuja y motiva la mente del sujeto a la acción. No pensamos en actuar para que el resultado llegue en un segundo momento (*Haré todo lo posible para convencerla*), sino actuamos pensando ya en conseguir el resultado que nos motiva a actuar (*Haré todo lo posible por convencerla*).

"Las preposiciones", en la <i>Gramática Descriptiva de la Lengua Española</i>	
PARA-Final-causal	POR-Final-causal
1.a Ej.: <i>Cerramos los miércoles para descanso de los clientes.</i>	1.b Ej.: <i>Cerrado por descanso del personal.</i>
2.a Ej.: <i>Trabajo para ganar el pan.</i>	2.b Ej.: <i>Trabajo por ganar el pan.</i>

En los ejemplos de la tabla precedente, la aparente sinonimia de significado y la intercambiabilidad entre *por/para* es motivo de causa y confusión. Creemos que en el ejemplo 1.b *por* subraya más el motivo que provoca la acción de cerrar que la finalidad. En el precedente ejemplo no es posible intercambiar *por* por *para* (*Cerrado *para descanso del personal*) puesto que el personal no es el beneficiario de la acción sino la causa o motivo del cierre. En palabras de Matte Bon "el elemento B introducido por la preposición *por* remite siempre a la razón de ser del elemento A, a su causa /origen" (1992). En otras palabras, el elemento B no es un beneficiario de la acción, que llega posteriormente, sino lo que la provoca. En cambio, en 1.a se quiere subrayar el beneficio que produce la acción, que consistiría en el descanso de los clientes, en definitiva, la finalidad del cierre. Aunque el significado de *para* está muy próximo al de la preposición *por* (*Cerramos los miércoles para/por descanso del personal*), la sinonimia no es absoluta, al utilizar *por* indicaríamos el motivo de la acción, al utilizar *para* la finalidad. En 2.b es el perseguimiento, la consecución de un determinado objetivo lo que motiva y provoca la acción, en 2.a lo que se persigue es el resultado. En realidad, en los ejemplos 2.a y 2.b se podría sustituir una preposición por otra puesto que los dos valores de causa y finalidad se superponen en la misma preposición (*por*: finalidad/causa; *para*: finalidad/causa). Quizás el uso de *por* implique en la mente del hablante un matiz causal. Según lo que afirman Antonio Cano Ginés y Ana Flores Ramírez nunca podemos establecer entre *por* y *para*

una diferencia tajante, puesto que ésta no existe entre las nociones lógicas en las que se han especializado, causa y finalidad. Debemos tener presente [...] que la preposición *para* procede de *pro+ad>pora, para*, por disimilación y fue creada por la lengua para aliviar la carga lógica de la preposición *por*, heredera a su vez de las preposiciones latinas *per* y *pro*. De aquí creemos que arranca una gran dificultad, y

es que existe una tendencia a que los valores de *para* sean absorbidos por la preposición *por* en el español actual ⁵.

En palabras de Valentín García Yebra en *Claudicación en el uso de preposiciones* "Además de la causa eficiente, *por* expresa la causa final: *Llevo sombrero por tener abrigada la cabeza; Te castiga⁶ por tu bien⁷*. Asimismo, Leonardo Gómez Torrego presenta en su *Nuevo manual de español correcto⁸* algunos ejemplos de sinonimia con valor final: *Lucho por/para que mi vida cambie radicalmente; Me puse el chubasquero por/para no mojarme; Me quedé en casa por/para cuidar de los niños*. La diferencia de significado, casi imperceptible, hace que los valores de causa y finalidad se superpongan y que la preposición *por* concorra con *para*:

Temas de gramática española⁹

→PARA enuncia la mera finalidad o propósito, sin implicación personal (= 'con el fin de', 'a fin de')

→POR añade una nota de esfuerzo o de interés, de intención personal, de deseo de obtener algo = 'con el deseo de', 'porque querer'

Ej: *Hablé con el PARA/POR no parecer maleducado, no porque tuviera ganas.*

Ej: *Saldremos temprano PARA/POR no llegar tarde a la cita*

No se aleja mucho de la causa final la construcción 'verbo de movimiento+por nombre' o 'verbo de movimiento+a+por+nombre'¹⁰ que no puede ser sustituida por 'verbo de movimiento+(a) para +nombre'. Con ese sentido *por* puede significar 'en busca de', 'comprar', 'recoger', 'coger', etc.

Ej: *Doña Consuelo iba a la barra a por su tacita de café* (Jacques De Bruyne, 1999:690)

=

Ej: *Doña Consuelo iba a la barra para tomar o para coger su tacita de café* (no: **Doña Consuelo iba a la barra a para su tacita de café*).

Este uso de *por* podría convertirse en motivo de incorrecciones para nuestros alumnos

⁵ CANO GINÉS, ANTONIO y FLORES RAMÍREZ, ANA "Instrucciones gramaticales y uso de las preposiciones en castellano" en *Actas del IX congreso internacional de Asele* (Santiago de Compostela, 23-26 de septiembre de 1998). *Español como lengua extranjera: enfoque comunicativo y gramática*, Editorial Difusión, págs. 519-529.

⁶ Recordemos que *por* expresa la causa o el motivo de los sentimientos.

⁷ GARCÍA YEBRA, VALENTÍN *Claudicación en el uso de preposiciones*, Gredos, S. A, Madrid, 1988.

⁸ GÓMEZ TORREGO, LEONARDO *Nuevo Manual de español correcto II*, Arco/Libros, S.L., Madrid, 2002.

⁹ BORREGO NIETO, JULIO, GÓMEZ ASENCIO, JOSÉ J. y PRIETO DE LOS MOZOS, EMILIO *Temas de gramática española*, Editorial Universidad de Salamanca, 1984.

¹⁰ Hoy es muy frecuente el uso de *por* con este sentido de finalidad precedido de la preposición *a* aunque la Real Academia lo considere vulgar. El uso de *a+por* permite evitar ambigüedades. Obsérvese: *Salí por tu padre* (sin *a*) con el significado de 'en busca de' es equívoco puesto que a la misma frase se le puede dar diferentes interpretaciones (*Salí a causa de tu padre* o *Salí en defensa de tu padre* o *Salí en lugar de tu padre*).

puesto que con frecuencia les resulta difícil concebir el concepto de la finalidad con *por* precisamente porque para eso existe la preposición *para*. Dado que la mayor dificultad reside en diferenciar mentalmente valores tan complejos como la causa y la finalidad, nos resultará cada vez más difícil sistematizar con éxito los usos de ambas preposiciones. Si consideráramos el siguiente ejemplo de *para* (Ej: *Todos los sábados hago la compra para no tener que ir al mercado entre semana*), sistematizado como uso de *para* que expresa el propósito, causa o razón, la confusión a la hora de escoger entre *por* y *para* en nuestras mentes se haría patente. "En realidad es la misma idea que la de finalidad vista desde otra perspectiva." (Fernández López, 1999)

Las preposiciones. Valores y usos. Construcciones preposicionales
PARA

Expresa también el propósito, causa o razón acompañada de infinitivo

Ej.: *Todos los sábados hago la compra para no tener que ir al mercado entre semana*

=

Ej.: *Todos los sábados hago la compra porque así no tengo que ir al mercado entre semana*

Considero que los ejemplos proporcionados por Fernández López siguen marcando la diferencia que existe entre causa y finalidad. Ambas oraciones siguen proporcionando un mensaje bien específico aunque la diferencia de significado, casi imperceptible, hace que los valores de causa y finalidad se superpongan. Aquí habría que preguntarse cómo se pasa de lo que se quiere expresar a las diferentes posibilidades que la lengua pone a nuestra disposición.

2. Otro caso: *por/para* con valor de duración

Valentín García Yebra afirma que "Si el nombre de tiempo va precedido por el artículo indefinido o por un número cardinal, *para* expresa la duración: *para una semana, para dos meses, para tres días, para siempre*" y que *por*, con valor temporal, "puede indicar la duración: *Me ausentaré de Madrid por un mes; Iré al campo por una semana; Lo contrataron por un año* (en estos casos, *por* es sustituible por *para*)." (1988) Asimismo, en el *Nuevo Manual de español correcto por y para* son sinónimos con el significado de *lapso*:

Nuevo Manual de español correcto

1.a Ej.: *Te dejo el libro para dos semanas.*

2.a Ej.: *He venido a España para una semana.*

1.b Ej.: *Te dejo el libro por dos semanas.*

2.b Ej.: *He venido a España por una semana.*

La cuestión quizás resida en diferenciar un *lapso* de tiempo preciso (*Te dejo el libro para dos semanas*) de la duración aproximada de una acción (*Te dejo el libro por dos semanas=aproximadamente*). Considero que, aunque en los ejemplos precedentes *por* es sustituible por *para* con el sentido de duración, quizás *por* se utilice con la intención de marcar una duración más aproximada de la acción relacionada a las intenciones del interlocutor (Te presto el libro para que te lo quedes dos semanas aunque luego te lo quedes algo más o algo menos de dos semanas). Estas últimas consideraciones sobre el uso de *por/para* con valor de duración se derivan del uso que se hace de *por* y *para* para expresar la localización en el tiempo (de forma precisa o aproximada). Os ilustro cómo Jacques de Bruyne en su artículo “Las preposiciones”, representa gráficamente los usos de *por/para* con esos valores:

POR	PARA
Vendré por Navidad ←-----→ ←-----→ -----X----- 25-12	Vendré para Navidad -----→ -----X----- -- 25-12

‘Vendré por Navidad’ indicaría un espacio de tiempo aproximado (por parte del interlocutor no hay ningún compromiso, puede que llegue antes o después del 25 de diciembre precisamente porque no está seguro de que va a llegar el día indicado). En cambio, ‘Vendré para Navidad’, indicaría el 25 de diciembre¹¹ como el día de su llegada, (el interlocutor se hace responsable de lo que dice aunque luego cambie de idea).

Según el razonamiento hecho precedentemente, si queremos indicar una cantidad de tiempo precisa (un día, dos días, una semana, etc.) utilizamos *para*, de lo contrario si nos referimos a una cantidad de tiempo imprecisa utilizamos *por*. Si fuera así en el siguiente ejemplo ‘*Me voy para unos días al campo*’, encontraría serias dificultades en justificar el uso de *para* (puesto que lo utilizaríamos para indicar una cantidad de tiempo precisa) con un marcador temporal que indica tiempo impreciso o duración aproximada (*unos días*). Ahora bien, resultaría del todo natural preguntarse ¿Por qué es posible decir *Me voy por/para unos días al campo?* y ¿Es correcto decir que el uso de *por* o de *para* lo determina la duración más o menos aproximada de una acción? Quizás eso sea verdadero cuando la precisión o imprecisión del marcador temporal lo permita. En ‘*Me voy por/para unos días al campo*’, *por* y *para* se hacen intercambiables quizás cuando sean los resultados de esa acción que perduran durante todo el espacio de tiempo los que interesen (Me voy por/para unos días al campo=Me voy al campo para quedarme unos días). Bajo esta premisa, no nos deberá de

¹¹ Recordemos que *para* en su uso temporal indica un momento preciso cuando se refiere a un acontecimiento concreto (la Navidad, el cumpleaños, la boda, etc...).

extrañar si *por* es sustituible por *para* o viceversa con valor de duración o lapso de tiempo cuando estén estrictamente relacionadas con el resultado de la acción. Para no hacer más complejo lo que de por sí lo es, es útil recordar que “Con los verbos estativos *estar, quedarse, permanecer...*es superflua la preposición *por* con el valor de *durante*: *Estaré dos meses en París* (no: **Estaré por dos meses en París*)” mientras que “con verbos no estativos como *venir* es necesaria la preposición *por*: *He venido a Madrid por tres días* (no es lo mismo que *he venido a Madrid tres días*). Significa: *he venido a Madrid para quedarme tres días*” (Leonardo Gómez Torrego, 2002) En *He venido a Madrid tres días* (duración de la acción en el pasado), quizás el uso de la preposición se haga innecesario puesto que la acción ya se ha realizado. En definitiva, puede que el uso de *por* o *para* con valor de duración o lapso de tiempo (cuando los resultados son los que perduran durante todo el espacio de tiempo) dependa también de si la acción está claramente relacionada con la idea de futuro.

CASOS DE OPOSICIÓN NO MARCADA

1. Acción real o hipotética

Si el valor que adquieren las preposiciones *por* y *para* en iguales contextos no está claro, consecuentemente no están claras las fronteras entre el elemento estudiado y el contexto en el que aparece. Muchas veces nuestros alumnos utilizan una u otra preposición sin saber lo que realmente las diferencia, sin saber lo que realmente están expresando con sus palabras. Una de las problemáticas inherente al uso de *por/para*, motivo de inseguridades y dudas por parte de nuestros alumnos es captar la oposición de significado que hay entre las perífrasis ‘*estar por* + infinitivo’ y ‘*estar para* + infinitivo’. Veamos cómo el siguiente texto afronta la cuestión:

“Las preposiciones”, en la <i>Gramática Descriptiva de la Lengua Española</i>	
1) <i>Estar para</i> + inf.: denota inminencia de algún hecho	<i>Estar por</i> + inf.: puede indicar actitud de vacilación, quizá con inclinación de hacer lo que expresa el infinitivo
Ej.: <i>Llegué a la estación cuando el tren estaba para salir.</i>	Ej.: <i>Estuve por salir al jardín y mandar a callar a los niños.</i>

La cuestión reside en la imprecisión utilizada para explicar la diferencia de valor que existe entre las perífrasis ‘*estar para*’ y ‘*estar por* + infinitivo’. La explicación no nos ayuda a entender totalmente el ejemplo. Según lo expuesto, ‘*estar para* + infinitivo’

denota la inminencia de la acción y '*estar por + infinitivo*' la intención o inclinación de hacer algo. Ahora, la intención de hacer algo puede quedar sólo una intención o puede convertirse en una acción que puede producirse de manera inminente en un presente, en un futuro o por lo contrario no producirse. Una cosa no excluye la otra. La diferencia no reside en la intención o en la inminencia de una acción sino más bien en el hecho de que la acción se cumpla o no. Intentaré explicarme mejor. Si digo que *Estoy por bajar al piso de abajo y decirles que bajen el volumen de la música*, está claro que la voluntad de bajar al piso de abajo es inminente, aunque luego la acción se produzca (o no). El hecho de que la acción se haya cumplido o no lo determina el tiempo verbal. Si la perífrasis '*estar por + infinitivo*' se usa en presente puede que la acción no haya ocurrido *Estoy por bajar al piso.....*, en cambio, si se usa en pasado la acción no ha ocurrido *Estuve por bajar al piso.....*. Al utilizar '*estar por + infinitivo*' la decisión depende y está estrictamente relacionada con la voluntad del hablante. Al utilizar '*estar para + infinitivo*' el hablante no se plantea la posibilidad de cumplir o no una acción puesto que no depende de su voluntad y puesto que cree que se va a producir de manera inminente porque previsible, porque evidente, porque próxima, porque así se ha decidido: *Está para llover; El tren está para salir; Ella estaba para morirse; La guía del ocio de este mes está para salir*. Leonardo Gómez Torrego afirma que "No significan lo mismo las perífrasis *estar por + infinitivo* que *estar para + infinitivo*. Así, cuando decimos 'estoy por entregarme a la policía' se expresa algo así como 'estoy pensando en entregarme...'; pero si decimos 'estoy para entregarme a la policía' se indica que 'estoy preparado (listo) para...'"¹². En palabras de García Yebra *estar por* puede tener varios sentidos como el de "sentir la tentación de hacer lo que expresa el verbo que sigue: *Estoy por irme contigo*". (1988)

Es posible que antes o después los valores de las perífrasis '*estar por*' y '*estar para + infinitivo*' se aglutinen dentro de una misma preposición y entonces los alumnos no tendrán que preguntarse cuál de las dos utilizar sin incurrir en error. En la *Gramática Descriptiva de la Lengua Española* De Bruyne afirma que "A veces -sobre todo en el español de América- el sintagma tiene un sentido próximo al de *estar para + infinitivo* que denota un matiz más de tiempo (inminencia) que de intención o inclinación: *Ella estaba por morirse*" (1999) Si queremos atenernos a las normas lingüísticas del español de hoy y lo que se quiere decir es que 'ella estaba a punto de morirse' sin cometer errores, eso lo expresamos a través de la preposición *para*, ej: *Ella estaba para morirse*.

2. Construcción *por/para + infinitivo* como complemento de un nombre

No siempre los significados que adquieren las preposiciones *por* y *para* en contextos parecidos son claros, sino vagos e imprecisos sobre todo en casos donde la

¹² GÓMEZ TORREGO, LEONARDO, *Nuevo Manual de español correcto II*, Arco/Libros, S.L, Madrid, 2002.

oposición no resulta ser tan marcada. No podemos además olvidar que las preposiciones no siempre son fáciles de clasificar mediante funciones comunicativas. Leonardo Gómez Torrego en sus consideraciones teóricas sobre la preposición afirma que

construcciones como *problema a resolver*, *cuestión a dilucidar*, etc., están enraizando cada vez más en el castellano. Tienen a su favor la brevedad y una cierta ligereza que las hace atractivas. De todas formas, son construcciones calcadas del francés (galicismos sintácticos) y extrañas a la sintáxis del castellano. Por ello conviene evitarlas o, al menos, no abusar de ellas [...] De todas formas, debe desecharse la construcción en cuestión [...] cuando pueda usarse en lugar de *a*, el relativo *que* o las preposiciones *por* o *para*, y ello no suponga violencia sintáctica y/o semántica¹³.

El hecho de que las preposiciones *por* y *para* puedan usarse en ese tipo de construcciones no significa que puedan alternarse libremente sin que eso no comporte un cambio de significado, si bien imperceptible, de la frase. Veamos algunos ejemplos:

1.a Ej.: *Hay dos puntos para discutir en la próxima reunión*

1.b Ej.: *Hay dos puntos por discutir en la próxima reunión*

Si en el ejemplo 1.a *para* indica que va a haber una reunión para discutir de dos puntos (finalidad), en 1.b *por* subraya que en una próxima reunión se discutirá de lo que no se ha discutido en la anterior (acción sin terminar). Para los italianos, el uso correcto de *por* o *para*, en los ejemplos precedentes, conlleva algunas dificultades puesto que traducidas al italiano el significado de ambas frases no variaría considerablemente, puesto que expresan no sólo la finalidad (valor de *para*) sino la acción de discutir que no ha llegado a su término (valor de *por*).

1.a Ej: *Bisogna discutere di due punti nella prossima riunione*

2.b Ej: *Ci sono due punti da discutere nella prossima riunione*

¹³GÓMEZ TORREGO, LEONARDO *Manual de español correcto II*, Arco/Libros, S.L., Madrid, 2000.

CONCLUSIÓN

Soy consciente de que las cuestiones tratadas se pueden prestar a críticas diversas. Pero, ¿quién determina los límites entre lo que es correcto y lo incorrecto? y ¿No es cierto que en ocasiones las normas lingüísticas por ser imprecisas son causa de confusión entre los estudiantes de ELE? No siempre el apoyo de la gramática ayuda a quien aprende y estudia el español como segunda lengua a resolver ciertas cuestiones. Pero, cuando se trate de un estudiante que ya posee un nivel alto de la lengua es importante que ese mismo encuentre la clave que le permita resolver las numerosas dudas que se le presentan a diario y percibir las sutilezas de la lengua que está estudiando. Luego, será la preferencia del hablante la que determine la elección, en nuestro caso de *por* o de *para*, puesto que mucho depende del mensaje que se quiera transmitir.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BORREGO NIETO, JULIO, GÓMEZ ASENCIO, JOSÉ J. y PRIETO DE LOS MOZOS EMILIO *Temas de gramática española*, Editorial Universidad de Salamanca, 1984.

CABALLERO RUBIO, M.^a DEL CARMEN y CORRAL HERNÁNDEZ, JULIA BEATRIZ "Las preposiciones locativas en español e italiano" en MORENO, FRANCISCO, GIL, MARÍA, ALONSO, KIRA (eds.) *Actas del VIII congreso internacional de ASELE* (Alcalá de Henares, 17-20 de septiembre de 1997) *El español como lengua extranjera: del pasado al futuro*, Servicio de Publicaciones, Universidad de Alcalá, 1998, págs. 195-206.

CANO GINÉS, ANTONIO Y FLORES RAMÍREZ, ANA "Instrucciones gramaticales y uso de las preposiciones en castellano" en *Actas del IX congreso internacional de Asele* (Santiago de Compostela, 23-26 de septiembre de 1998). *Español como lengua extranjera: enfoque comunicativo y gramática*, Editorial Difusión,, págs. 519-529.

DE BRUYNE, J. "Las preposiciones", en BOSQUE, I. y DEMONTE, V. (eds.), *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*, vol. 3, Espasa Calpe, Madrid, 1999, págs.678-690.

FERNÁNDEZ LÓPEZ, M^a D. C. *Las preposiciones. Valores y usos. Construcciones preposicionales*, Ediciones Colegio de España, Salamanca, 1999.

GARCÍA YEBRA, VALENTÍN *Claudicación en el uso de preposiciones*, Gredos, S.A., Madrid, 1988.

GÓMEZ TORREGO, LEONARDO *Manual de español correcto II*, Arco/Libros, S.L., Madrid, 2000.

GÓMEZ TORREGO, LEONARDO *Nuevo Manual de español correcto II*, Arco/Libros, S.L., Madrid, 2002.

MATTE BON, F. *Gramática comunicativa del español. Tomo I. De la lengua a la idea*, Difusión, Madrid, 1992.

Miñano López, J. (2007), *Ser y estar. Practica tu español*, Madrid, SGEL, 95 págs. ISBN: 978-84-9778-322-4

Eva Martínez Díaz
Universidad de Barcelona

Eva Martínez Díaz es Doctora en Lengua española por la Universidad de Barcelona y profesora del Departamento de Filología Hispánica de la misma universidad. A su vez, es colaboradora del Departamento de Estudios Hispánicos de la Universidad de Barcelona como profesora de español como lengua extranjera. Su línea de investigación se centra en estudios relacionados con los fenómenos derivados de contacto de lenguas.

Resumen: Esta reseña presenta la publicación de *Ser y estar*, escrita por Julia Miñano López y publicada por SGEL en su colección monográfica *Practica tu español*, coordinada por Isabel Alonso Belmonte.

Palabras clave: manual, gramática, pragmática, ser y estar

La editorial SGEL en su colección destinada a la adquisición de Español Lengua Extranjera *Practica tu español*, dirigida por Isabel Alonso Belmonte, a través de manuales monográficos destinados al autoaprendizaje del uso de contenidos gramaticales, acaba de publicar un nuevo libro basado en los diferentes usos de los verbos Ser y Estar. En esta ocasión este manual está destinado principalmente a los estudiantes de español como lengua extranjera pertenecientes al nivel B1 dentro del Marco Común Europeo de referencia para la enseñanza de lenguas, es decir, para un nivel de competencia de usuario independiente (*Independent User*). No obstante, a pesar de que el manual va dirigido al mencionado nivel de competencia lingüística y de que se trata de un material complementario y de autoaprendizaje; bien es cierto que los usos de los verbos Ser y Estar nunca dejan de ser un tema arduo y complejo en el aula de ELE y, por ello, independientemente del nivel del estudiante, este tema siempre está presente en algún momento de las diferentes unidades didácticas que conforman el resto de niveles de aprendizaje, incluso en los niveles de competencia más avanzados (como B2 o C1), donde una revisión del uso siempre es bien recibida. De este modo, este es un manual que no solo agradece el estudiante de español que, a modo de refuerzo, desea trabajar individualmente las reglas que rigen el uso de estos dos verbos en español, sino también el docente, que precisa de nuevas técnicas, enfoques y de unidades prácticas para actualizar su discurso en el aula y en relación con el nivel de competencia lingüística con el que esté trabajando.

La autora, Julia Miñano López, expone de manera breve, sencilla y contextualizada todos los usos que giran en torno a los verbos Ser y Estar de un modo coherente y práctico a través de un método inductivo que ayuda al estudiante a interiorizar y a ir asimilando la sistematización de las diferentes reglas de uso.

El hilo conductor de este breve manual es Norbert, un estudiante del programa Erasmus de ELE que inicia cada una de las unidades con su *blog* personal. En él este personaje narra su evolución como estudiante de español en España desde el momento en el que justifica la planificación de su viaje a nuestro país -con el propósito de perfeccionar su español para obtener el Diploma oficial de español como lengua extranjera (DELE)- hasta que regresa a su país de origen. En ese *blog* el estudiante se puede sentir identificado no solo desde la percepción más personal, sino también desde el proceso de adquisición de lengua y los usos de los verbos Ser y Estar, que van en aumento y almacenándose unidad tras unidad.

El libro está dividido en diez unidades didácticas, junto con dos unidades en la parte final: una destinada al paradigma de la conjugación de los dos verbos y otra, al solucionario de los correspondientes ejercicios prácticos -repartidos en las diez unidades- para una rápida autocorrección. Estas unidades, en donde se reparten las reglas de uso de ambos verbos, están estructuradas de modo homogéneo. Se inicia con el *blog* del protagonista, seguido de ejercicios que una vez finalizados se explica de forma breve y clara la correspondiente regla básica de uso a través de una tabla de introducida por el título *Teoría*. En relación con las reglas de uso, la teoría a veces va acompañada de *Un truco*, recursos pragmalingüísticos que ayudan a que el uso adecuado de ciertas reglas sea más rápido y efectivo. Asimismo, ante errores de uso bastante extendidos -como por ejemplo el uso del adverbio *bien* junto con el verbo Ser-, se crea un apartado denominado *Atención*; o bien en casos de fácil confusión se emplea también otro título destacable visualmente: *Observa*, por ejemplo para destacar la diferencia de uso de ambos verbos para la expresión numérica. Por último, en la parte final de cada unidad se presenta un breve cuadro en el que se recoge la teoría trabajada en las respectivas unidades.

Por otra parte, los ejercicios prácticos que ayudan a extraer o revisar las reglas de uso son de diferentes tipos, si bien siguen la coherencia argumental de las diez unidades: la narración de Norbert. A su vez las prácticas permiten ampliar el léxico y a familiarizarse con la cultura española a través de actividades que, a pesar de tener como objetivo didáctico prioritario los usos de los verbos Ser y Estar, no dejan al margen cuestiones culturales como la geografía, la arquitectura o las fiestas regionales, por poner solo unos ejemplos.

De manera paulatina, a través de funciones comunicativas y retomando, a partir de la unidad seis, contenidos de revisión trabajados ya en la primera parte del libro, la autora, Julia Miñano, recoge todos los usos posibles del Ser y Estar en español empezando por los más básicos -como el uso de Ser para definir o describir- para finalizar con el cambio de significado que supone el uso de los dos verbos ante ciertos adjetivos; sin olvidar la expresión de la localización, las valoraciones, los estados de ánimo y los estados físicos o psíquicos; la expresión del consejo; el uso de Ser y Estar para informar; los posibles valores predicativos de estos dos verbos, así como la combinación con otros verbos -como el gerundio o el participio sea en estructuras de voz activa o pasiva-.

En definitiva, con la propuesta de prácticas contextualizadas a través de situaciones y temas compartidos en algún momento por parte del estudiante, la adquisición de la sistematización de las reglas de uso de ambos verbos va en aumento a través de un enfoque pragmático que se asimila con un fácil proceso de autoaprendizaje que se acaba de matizar con breves y claras explicaciones.