

revista electrónica de didáctica
español lengua extranjera

redELE



**DON QUIJOTE
(1605-2005)**

ISSN 1888-1144
http://www.redELE.org



Catálogo de publicaciones del Ministerio:

www.mecd.gob.es

Catálogo general de publicaciones oficiales:

publicacionesoficiales.boe.es



MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA

Subsecretaría

Subdirección General de Cooperación Internacional

Edita:

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA

Subdirección General

de Información y Publicaciones

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

Edición: 2005

ISSN: 1571-4667

DOI: 10.4438/1571-4667-redele

Ciudad: Madrid

Correo electrónico: redele@mecd.es

ÍNDICE

EDITORIAL

Primer aniversario de redELE: que un año no es nada

ENTREVISTA

El español en Asia: realidades y perspectivas

Javier Galván Guijo

Director del Instituto Cervantes en Manila

CONTENIDOS

**Una nueva perspectiva sobre un viejo problema de gramática ELE:
ser no se opone a estar**

Enrique Aletá Alcubierre

Universidad de Zaragoza

**Isabel Allende: Propuesta didáctica para un grupo superior /
perfeccionamiento de español como lengua extranjera**

María José Anadón

Instituto Cervantes en Mánchester

Historias de amor y desamor (propuestas didácticas para nivel avanzado)

María José Anadón

Instituto Cervantes en Mánchester

Ecos del III Congreso Internacional de la Lengua

Marta Baralo

Universidad Antonio de Nebrija

**La comprensión lectora. Una propuesta didáctica de lectura
de un texto literario**

Esther Blanco

Centro de Cultura Hispánica Caballeros de Santiago en Salvador (Bahía)

El papel del profesor. Análisis de dos sesiones de clase de ELE

Esther Blanco

Centro de Cultura Hispánica Caballeros de Santiago en Salvador (Bahía)

La gramática y la teoría lingüística en ELE: coincidencias y discrepancias

Josep Maria Brucart

Universidad Autónoma de Barcelona

Comprensión lectora. O la capacidad de hacerse con el mensaje de un texto

Sonsoles Fernández

Profesora de ELE en Escuela Oficial de Idiomas

Proprio / propio. El análisis contrastivo en la clase de español

Marta Galiñanes

Universidad de Sassari (Italia)

La creación de hipertextos en la clase ELE

Marcella La Rocca

Universidad de Palermo

Direcciones para los futuros estudios sobre la estabilización / fosilización

Yue Hong Lin

Universidad de Tamkang (Taiwán)

Cuestionarios para la programación de la enseñanza / aprendizaje de ELE.

Herramientas para la elaboración de un currículo centrado en el alumno

Jesús Gustavo Lozano Antolín

Especialista en enseñanza de ELE, Universidad de Valladolid

Los diferentes tipos de "se" en ELE

Lidia Lozano González

Universidad de Princeton (Nueva Jersey), Instituto Cervantes en Nueva York

Funciones comunicativas de la perífrasis modal poder + infinitivo

en la enseñanza del español. Una propuesta metodológica

Pilar Marchante

Universidad de Zaragoza

Las prácticas en la formación de dos estudiantes-profesores de ELE:

explorando la interacción en las sesiones de tutoría

Isabel Murillo

Para un enfoque didáctico integral de las estrategias de comunicación oral

en la enseñanza del Español como Lengua Extranjera

Yaritza Tardo

Universidad de Oriente (Cuba)

RESEÑAS BIBLIOGRÁFICAS

Concha Moreno (2004). La enseñanza de español como lengua extranjera en contexto escolar. Un enfoque intercultural de la enseñanza de la lengua

María Luisa Gómez

Universidad de Syracuse (España)

PRIMER ANIVERSARIO DE redELE

que un año no es nada...

redELE cumple un año. Gardel y Le Pera juraban y perjuraban que *veinte años no es nada*. De ser cierto, uno será -en rigor- menos que nada. Por si no fuera así (que hay mucho de mentira en los tangos), he aquí la crónica de lo acaecido desde la última entrega de esta revista. Que del año entero sería mucho, con permiso de don Carlos.

En efecto, un nuevo número de redELE. El cuarto en un año. Desde el último, se han producido significativas novedades. La primera, nada más y nada menos que un Congreso Internacional de la Lengua, el celebrado en Rosario, Argentina, en el que la enseñanza del español tuvo, por fin, un espacio propio...

Solemos admirar los edificios por su morfología, por sus acabados y decoraciones, incluso esos remates y formas son lo que denominamos comúnmente "arquitectura", *la arquitectura neoclásica, la de Gaudí...* Tal vez sea porque los cimientos quedan ocultos, pero la verdad es que nadie -salvo algunos especialistas- parece fijarse en que son ellos precisamente los que sustentan la construcción. También la expansión del español en el mundo tiene sus propios cimientos: la enseñanza del ELE. Y no siempre son valorados con el protagonismo que se merecen. O será que aquí somos arte y parte, y así nos parece.

Lo cierto es que en Rosario hubo un panel que abordó y sacó a la luz cimientos, vigas y encofrados varios. Gracias al tesón de la Dra. Marta Baralo y demás ponentes, la enseñanza del ELE estuvo presente con voz propia en el Congreso. Fuimos muchos los que recibimos a través de -entre otros medios- las listas de distribución asociadas con redELE, la petición de la Dra. Baralo para recoger opiniones, sugerencias, ideas o problemas susceptibles de ser trasladados a ese panel. Más allá de grandes cifras y desarrollos políticos, tuvimos la oportunidad de hacer oír nuestra voz. Un buena noticia, sin duda.

Entre esas voces, las de docentes de Asia-Pacífico, lamentablemente casi desconocidas en el panorama internacional del ELE. Pero las hay, por supuesto, y suenan muy profesionales. Y como parece que casi todo hoy se mide en números,

hay que decir que muy numerosas; y con una extraordinaria capacidad de expansión. Que ya Cervantes recordaba en la Dedicatoria al Conde de Lemos de la segunda parte de *El Quijote* que *el grande emperador de la China* había requerido su ayuda *porque quería fundar un colegio donde se leyese la lengua castellana*. Desde nuestro último número, Asia-Pacífico ha entrado a formar parte de redELE con una nueva lista de correo (que cuenta con más de un centenar de profesores y profesoras de más de quince países), resultado del I Encuentro de Profesores de Asia-Pacífico, una magnífica iniciativa organizada por el Instituto Cervantes de Manila, y cuyas Actas han aparecido publicadas en la Biblioteca Virtual redELE. Otra buena noticia, por supuesto, que exige nuestro agradecimiento más entusiasta al Instituto Cervantes.

Y desde nuestro último número, hemos estrenado un nuevo año. El de Cervantes. El de *El Quijote*. Un año importante para el español, por descontado. Ojalá que también lo sea para la enseñanza del español.

Asimismo novedad, el traslado de redELE al sitio web de la Subdirección General de Cooperación Internacional del Ministerio de Educación y Ciencia de España. Mucho más que un ajuste técnico, representa la mayoría de edad –al año: mejor que no se enteren los tanguistas- de este proyecto, e igualmente la voluntad del MEC de amparar institucionalmente esta iniciativa de apoyo a la docencia del ELE. Fruto inmediato de ese traslado, el extraordinario crecimiento de nuestra Biblioteca Virtual, que cuenta ya con la participación de cinco Universidades españolas con estudios de Máster ELE y alberga un buen número de investigaciones, hasta ahora inéditas, que permanecen a disposición del profesorado. Tampoco está nada mal.

Un año. Un total de más de doscientos trabajos editados. Varios miles de visitas. Un millón de proyectos... Y es que un año da mucho de sí. Y no todo son tristezas de arrabal. Aunque le pese a Gardel.

JAVIER SÁNCHEZ
Asesor Técnico del MEC en Canberra
AGUSTÍN YAGÜE
Asesor Técnico del MEC en Wellington

Entrevista con Javier Galván Guijo, Director del Instituto Cervantes de Manila



Arquitecto y Máster en Intervención y Rehabilitación arquitectónicas, es Doctor por la Escuela Técnica Superior de Arquitectura de Madrid con la tesis *Arquitectura y urbanismo de origen español en el Pacífico occidental* (2004).

Desde abril de 2001 es Director del Instituto Cervantes en Manila. Vicepresidente de AEEP (Asociación Española de Estudios del Pacífico), desde junio de 2000, y miembro del Consejo de Redacción de la *Revista Española de Estudios del Pacífico*. Vicepresidente de APACI (Amigos del Patrimonio Cultural Iberoamericano).

En 1999 le fue concedida, por S.M. el Rey, la Cruz de la Orden de Isabel La Católica "por sus destacados servicios a la cultura española y su labor por el acercamiento entre Filipinas y España".

Ha representando a España en diversos foros internacionales sobre temas relacionados con el patrimonio y la gestión cultural. Ha realizado, por encargo de la Embajada de España en Manila, la muestra *La modernidad del pasado* (2000), que se exhibe de forma permanente en el Museo Español de la Isla del Corregidor.

Ha sido Secretario de los cursos de la UIMP: *España y las islas del Pacífico, un siglo después*, (1999) y *España y el Pacífico: Legazpi* (2003). Ha realizado, por encargo del Ministerio de Educación y Cultura, una exposición, que ha itinerado por tres continentes, sobre el legado inmueble español en Micronesia (1998). Previamente había realizado el Proyecto de inventariado de bienes inmuebles de origen español en Micronesia (1997). Así mismo formó parte del comité científico de la exposición *Manila 1561-1898, Occidente en Oriente* (1998).

Ha pronunciado cerca de medio centenar de conferencias y es autor de más de una veintena de publicaciones, de temas relacionados en su mayoría con las manifestaciones culturales de origen español en Asia-Pacífico.

Asia sigue siendo un continente desconocido para el sector del ELE. Desde su experiencia y su excelente conocimiento de la región ¿cuáles son las cifras, las estadísticas, más relevantes del presente de la enseñanza del español en los países asiáticos?

— Al hablar de países asiáticos hay que diferenciar las distintas "asias". En realidad Asia como una unidad sólo existe en la mente de los occidentales. Hay casos como los de Corea, Japón, Taiwán, que cuentan con magníficos departamentos universitarios de español y con cifras elevadas de estudiantes de ELE. Hay ya una tradición y un interés propio por el ELE, y también unos medios económicos que permiten su desarrollo. Luego hay una serie de casos, de alto potencial, en los que el sector ELE necesitaría un impulso decidido por parte del gobierno español, que podría dar frutos muy visibles a corto plazo, teniendo en cuenta su contexto social y económico: Australia, Singapur, Tailandia, Hong-Kong, etc., donde la presencia del Instituto Cervantes podría actuar como auténtico revulsivo. Sin embargo, en la mayoría de países está casi todo por hacer. Finalmente el caso de China -el de Hong-Kong

aunque sea parte de ella es de naturaleza diferente- tiene una complejidad específica, y por supuesto un potencial enorme a corto y medio plazo. Esperemos que el Instituto Cervantes empiece pronto a operar allí.

Un indicador del poco desarrollo que todavía tiene el sector ELE en Asia lo proporciona el número de candidatos inscritos a las pruebas para la obtención del Diploma de Español como Lengua Extranjera, el popular DELE. En 2004 el de Asia representa tan solo el 6,09% del total mundial. Y este porcentaje se concentra básicamente en dos países: Japón, con el 2,47% -que le sitúa en el octavo puesto mundial- y Corea, con el 2,13%, en el décimo. En términos relativos, comparando con el total de la población, Corea sería el país con más candidato / habitante de la región. Muy significativo es el caso de Taiwán, donde los exámenes para la obtención del DELE son de muy reciente implantación, y con sólo un centro examinador en Kaohsiung ya ocupa el decimosexto puesto de esa clasificación, con un 0,86% del total mundial. Con la incorporación de China, el peso de Asia debe cambiar sustancialmente en los próximos años.

Parece que buena parte de la enseñanza del español se articula en torno a universidades y, en general, estudiantes adultos. ¿Cómo sería posible aproximar el ELE a niveles no universitarios, tal y como se hace en los países europeos y en América, para así generar nuevas y sólidas expectativas de crecimiento futuro?

— Por parte de la administración, para estudiantes de primaria y secundaria, es una competencia del Ministerio de Educación, a través de sus Consejerías en las respectivas Embajadas. Como en muchos otros temas, en éste también Asia recibe poca atención. Por ejemplo hace ya algunos años se creó una Consejería de Educación, adscrita a la Embajada en Filipinas, que nunca llegó a materializarse. Hay una gran laguna también en lo que se refiere a Colegios Españoles, donde se pueda seguir enseñanza secundaria reglada, homologable a la que se imparte en España, a diferencia de lo que ocurre con otros países europeos; esta carencia es especialmente lamentable en un país como Filipinas, donde los niños descendientes de familias de origen español han perdido totalmente nuestra lengua.

Al margen de la enseñanza reglada, habiendo pocas instituciones privadas que se dediquen al ELE, y con un solo centro del Instituto Cervantes en la región, el panorama es desolador, a pesar de existir un mercado emergente de consideración que no encuentra respuesta a su demanda.

En relación con lo anterior, y además de simples números... Hablamos de países con escasa tradición en estudios hispánicos y con un muy limitado contacto con la lengua española, excepción hecha, claro está, de Manila. Con estas premisas, a las que habría que añadir seguramente la dificultad para acceder a determinados recursos, ¿cuál es la valoración en términos de calidad, de equiparación con estándares internacionales, de la docencia en esos países? ¿Cuál es el estado de la investigación del hispanismo en general y de la didáctica del ELE para estudiantes asiáticos en particular?

— Como le decía anteriormente las diferencias entre unos países y otros son abismales. El hispanismo en general, salvo en los casos antes reseñados, está muy poco desarrollado. He de destacar de nuevo el caso de Corea, donde hay una ya larga tradición en el hispanismo, cuya vitalidad pude comprobar el pasado mes de noviembre en Seúl, con motivo de la organización –por cierto impecable– del noveno coloquio Internacional de Cervantistas, a cargo de la Asociación de Hispanistas Coreanos. Sin embargo, en el caso que mejor conozco, Filipinas, a pesar del pasado histórico común, lo que podríamos decir hispanistas *stricto sensu*, hay poquísimos; sí hay un colectivo, cada vez más notorio, interesado en las distintas manifestaciones culturales de influencia española o hispánica en general, en Filipinas, pero en general con un conocimiento muy básico de la cultura e historia de España.

En cuanto a la calidad de la docencia, salvo honrosas excepciones, nos encontramos en muchos casos con plantillas de profesores de español ya en edad de jubilación –y de difícil relevo– con métodos muy anticuados; en definitiva con un panorama bastante descorazonador.

En su opinión, ¿qué papel deberían jugar determinados estándares –los DELE, las posibles adaptaciones del Marco Común Europeo de Referencia, etc.– para el desarrollo de currícula en aquellos países que carecen de ellos o bien para homogeneizar otros?

— Los DELE representan una manera objetiva de evaluar la destreza en el dominio de la lengua. Las pruebas, por la propia naturaleza del Diploma, deben ser lo más “asépticas” y universales posible.

“lo que me parece más importante, esencial, es acercar métodos, textos y programas a la idiosincrasia, mentalidad, costumbre, valores, etc. del estudiante asiático”

El Marco Común Europeo creo que debe ser eso: un marco de referencia, pero sería erróneo darle un papel fundamental en detrimento de lo que me parece más importante, esencial, que es acercar métodos, textos y programas a la idiosincrasia, mentalidad, costumbre, valores, etc. del estudiante asiático, que son muy diferentes, incluso en ocasiones diametralmente opuestos, a los del estudiante europeo o americano. Seguimos siendo muy eurocentristas –lo que por otro lado es casi inevitable: el 76,53% de los candidatos al DELE son de países europeos– pero hay que hacer un esfuerzo para ponerse en el lugar del no europeo, para adaptarse a las peculiaridades sociales y culturales del alumnado, para contextualizar métodos, en definitiva.

El español adquiere protagonismo en el mundo, sin duda... No obstante, se puede entender la gran expansión del español en los Estados Unidos en relación con razones demográficas; el gran impulso en Brasil, por la especial situación geográfica de ese país; el crecimiento en

Europa, debido a la puesta en marcha de activas políticas de aprendizaje de segundas y terceras lenguas vinculadas a la cohesión de la Unión Europea... Sin embargo, ¿cuáles son en su opinión las perspectivas reales de expansión y crecimiento del español en los países asiáticos, que carecen de esos estímulos citados?

— Sin duda alguna los principales estímulos en esta parte del mundo son de índole económica. En general los países asiáticos tienen unos intereses comerciales muy claros, y algunos de ellos juegan un papel preponderante en la economía mundial; un mercado de cuatrocientos millones de hispanohablantes es un acicate de primer orden para estos países. Habría que prestar más atención a las posibilidades que ofrece la triangulación España-Asia-Iberoamérica.

En algunos casos, como el de Filipinas, el producto a exportar es la mano de obra. Muchos filipinos aprenden hoy español porque consiguen puestos de trabajo en Estados Unidos: curiosa paradoja.

La enseñanza del ELE en Asia ha contado hasta la fecha con un único referente institucional, el Instituto Cervantes de Manila. ¿Cómo entiende usted que debiera programarse una política efectiva de impulso del ELE considerando la enorme extensión y población de estos países? ¿Cuáles debieran ser las acciones inmediatas, y qué otras podrían concebirse a medio y largo plazos?

— En efecto, el de Manila sigue siendo el único Instituto Cervantes en Asia-Pacífico. Pese a que mucho se ha hablado en el pasado reciente de la apertura –siempre inminente– de centros en Tokio, Seúl o Pekín, ésta es la realidad. Han empezado a operar en los últimos años Aulas Cervantes en Hanoi, Yakarta y Kuala Lumpur, y recientemente en Nueva Delhi; su establecimiento ha obedecido más a razones de tipo puntual, a modo de gestos políticos de buena intención hacia los países (e instituciones) en los que operan, que a la existencia de un plan de implantación en esta parte del mundo, con unos objetivos estratégicos.

“el gran problema estriba en la carencia de profesorado cualificado”

La prioridad del Instituto en los últimos años, en lo que a apertura de nuevos centros se refiere, se ha centrado en Europa del Este. Asia sigue siendo la nueva frontera, a la que nunca llegamos por falta de medios, de comprensión, de interés efectivo tal vez. No acabamos de pasar del desiderátum a la acción. Y no va a ser fácil que se abran nuevas sedes en Asia en los próximos años, a menos que el Estado sea más generoso con el Instituto. Es una constante en la acción cultural exterior, la pírrica dotación económica del Cervantes –sobre todo si se compara con la de sus instituciones homólogas europeas– a pesar del reconocimiento constante de la labor realizada: la imagen de España en muchos países, actualmente, es básicamente la proyectada por el Instituto.

Se están dando los pasos para que las aulas se conviertan en pequeños centros, o antenas de Manila, con un *modus operandi* en parte similar a la de los Institutos. El gran problema para el éxito de tal transformación estriba en la carencia de profesorado cualificado.

Para lograr a medio plazo una eficaz difusión del español en Asia-Pacífico es necesaria la formación de profesorado local. En Manila se está trabajando, en colaboración con una universidad filipina, en el diseño de un programa de maestría, de formación de profesores de español, en el marco de la enseñanza reglada universitaria filipina. Dicho programa deberá contar, para ser viable, con apoyo estratégico de la Sede del Instituto Cervantes y de la AECI. El posible centro de formación de profesorado que impartiría tal programa podría tener carácter regional, "abasteciendo" de profesores de español a países de la zona, en los que sin ellos, su difusión es inviable o está enormemente limitada.

Hay una clara voluntad por parte de la dirección del IC de abrir un centro en China, en 2005. Se han reiniciado conversaciones con distintas instituciones chinas para tal fin. Las dificultades que plantean las leyes de este país impiden la implantación de un centro similar a los 42 que ya operan en el mundo. Probablemente en una primera fase en el Cervantes de Pekín sólo se impartirían clases de español, en asociación con una institución local, para en una segunda fase convertirse en un centro cultural español en esa ciudad.

Tokio, Seúl, Hong-Kong, Singapur, Bangkok y Sydney, son ciudades de "obligada presencia" si realmente se decide, y se puede, "estar en Asia- Pacífico". No tengo constancia de que haya planes para abrir inminentemente centros en estos lugares, ni creo que sea viable con los actuales presupuestos del Instituto Cervantes. No obstante, se puede comenzar a tener presencia, de la mano de socios locales, siguiendo el modelo de mini-centros o antenas que se está experimentando en las Aulas Cervantes del Sudeste Asiático dependientes de Manila.

En resumen, para un eficaz desarrollo del Instituto Cervantes en Asia-Pacífico me parece esencial el establecimiento de:

1. Institutos Cervantes en ciudades "de obligada presencia"
2. Minicentros, aulas o antenas, (institutos embrionarios) con socios locales, con una visión estratégica.
3. Centros regionales de formación de profesorado.

En relación con la pregunta anterior, ¿cómo debiera articularse la cooperación entre las instituciones españolas para lograr *resultados efectivos*? El Instituto Cervantes planea abrir nuevas sedes en Pekín y en Tokio, el Ministerio de Educación y Ciencia, Consejerías en China y en Filipinas, el de Asuntos Exteriores cuenta con diversos lectorados de la AECI en estos países...., por citar únicamente instituciones con programas vinculados a la enseñanza de la lengua... Con todo, la opinión de muchos profesionales de la región, puesta de manifiesto en el Encuentro de Profesores de Español de Asia-Pacífico celebrado en septiembre en Manila

con la organización del Instituto Cervantes, era que percibían todo ello como acciones aisladas, carentes de coordinación...

— Es cierto. La unidad de acción entre los distintos organismos estatales, desgraciadamente brilla en muchos casos por su ausencia. La inercia de la Administración no propicia precisamente esa unidad de acción, para la que es imprescindible la voluntad de trabajar en equipo, dejando a un lado protagonismos institucionales o personales a los que somos muy dados. La labor del Embajador como jefe de misión y por tanto figura aglutinadora es fundamental. No hay que olvidar tampoco a otras entidades públicas: autonómicas, locales, y universitarias que tienen programas bilaterales con agentes de estos países.

A mí me sigue pareciendo un disparate, por ejemplo, que los lectorados de español dependan de la AECI, que es básicamente –y cada vez más- una agencia de cooperación al desarrollo, y no del Instituto Cervantes. También que para la obtención de becas MAE no sea requisito obligatorio el DELE.

Botón de muestra de lo fructífero que es la unidad de acción institucional es el éxito del Aula Cervantes de Hanoi, al complementarse con el lectorado de AECI en la Universidad de Estudios Extranjeros de la capital vietnamita.

“España debe apostar decididamente por Asia; no nos podemos permitir el lujo de seguir teniendo tan reducidos intercambios con la región más dinámica del planeta”

Necesaria también es la colaboración con el sector empresarial. Cultura y negocios pueden, (deben) ir de la mano, todavía más en un continente tan orientado al beneficio económico.

Uno de los aspectos que con mayor insistencia se planteó en el Encuentro de Profesores de Español de Asia-Pacífico celebrado en septiembre en Manila con la organización del Instituto Cervantes, fue el de la formación de los docentes, locales y también hablantes nativos del español... ¿Quisiera añadir algo a lo que nos acaba de comentar al respecto?

— Sí, creo que es un aspecto crucial, y en efecto el que tantos profesionales que trabajan en la zona, coincidan en afirmar su prioridad es muy significativo. No es un asunto fácil de resolver, dada la precariedad de recursos económicos disponibles para ello. Hay centros de formación de profesorado ELE en España, como el que recientemente ha abierto el Instituto Cervantes en Alcalá de Henares, donde se podrán formar profesores procedentes de países asiáticos, pero en número muy reducido. La política de becas e intercambios con universidades españolas resulta esencial para aumentarlo.

La enseñanza del español es ya una industria, que puede y debe ser atractiva para el sector privado. Debería empezar a trabajarse con instituciones educativas de los países asiáticos más desarrollados, y también con empresas, para que pudieran participar en esos programas de formación de profesorado local, de los que a medio y largo plazo obtendrían rentabilidad.

Para finalizar me gustaría añadir que España debe apostar decididamente por Asia; no nos podemos permitir el lujo de seguir teniendo tan reducidos intercambios con la región más dinámica del planeta. La cultura, y especialmente la lengua, es el vehículo más apropiado para establecer, o intensificar en su caso, relaciones sólidas con los países del área Asia-Pacífico.

febrero, 2005

Una nueva perspectiva sobre un viejo problema de la gramática de ELE: *ser* no se opone a *estar*

ENRIQUE ALETÁ ALCUBIERRE
Universidad de Zaragoza
ealeta@unizar.es

Doctor en Filología Hispánica por la Universidad de Zaragoza, es Profesor Titular de Lengua Española de dicha Universidad. Sus campos de investigación específicos son la sintaxis, la semántica y la pragmática de la lengua española, así como aspectos relacionados con la terminología y el tratamiento de cuestiones gramaticales relacionadas con la enseñanza de ELE. En la actualidad es director del Servicio de *Cursos de Español como Lengua Extranjera* de la Universidad de Zaragoza.

RESUMEN: En este trabajo se intenta demostrar que muchos errores que cometen los hablantes no nativos de español con los verbos *ser* / *estar* tienen su origen en la inadecuación de las propias reglas gramaticales con que se explica su uso. Se delimitan cuáles son las diferencias entre *ser* y *estar* y se muestra que *ser* no se opone a *estar* sino a un conjunto de verbos, entre los cuales figura el verbo *estar*, lo que facilita la comprensión de la alternancia de los dos verbos. Finalmente, se expone una forma de presentar en clase los mecanismos que rigen la alternancia *ser* / *estar*.

1. INTRODUCCIÓN

No es necesario recordar que la oposición *ser* / *estar* constituye uno de los obstáculos que más problemas provoca no sólo a los estudiantes de ELE que han de adquirirla sino también a los profesores que deben explicarla, hasta el punto de que para unos y otros ha alcanzado el estatuto de mito dentro de la gramática de español para extranjeros¹. Debido al breve espacio de que disponemos, en estas páginas nos limitaremos a realizar un breve análisis de los errores más frecuentes que en la selección de ambos verbos cometen los hablantes no nativos y presentaremos una forma de presentación de sus usos algo distinta de la tradicional, que esperamos poder desarrollar en próximos trabajos. Así mismo, apoyaremos nuestras propuestas con modelos de ejercicios que permitan ponerlas en práctica.

Examinemos el texto que se incluye a continuación, transcripción literal extraída de una prueba de distribución realizada por un grupo de estudiantes franceses matriculados en el Servicio de Cursos de Español como Lengua Extranjera de la Universidad de Zaragoza:

TEMA: ¿RECONOCES TU CUERPO? NECESITAS DESCRIBIR FÍSICAMENTE CÓMO ERES A ALGUIEN QUE NO TE CONOCE. ¡HAZLO!

Estoy una chica de 18 años, con el pelo moreno y los ojos marrones. No estoy muy grande: 1,65 metros más o menos. Tengo un buen ojo para elegir los lugares de vacaciones pero no tengo buena vista en realidad: estoy muy miope. Afortunadamente hay lentillas. Ciertos días me levanto con el pie izquierdo. Todo el día no hablo, soy en mi mundo pero trato de no

1 Decimos esto porque, en realidad, no dominar satisfactoriamente el uso de *ser/estar* no suele conllevar los problemas de comunicación tan perturbadores que, en cambio, surgen del uso inapropiado de otros procedimientos gramaticales del español.

hacer oídos sordos a la gente que me cerca. Estos días, las cosas no van muy bien porque tengo algo entre ceja y ceja.

Ciertamente, esta muestra plantea un dilema a la hora de evaluar el uso de la oposición *ser / estar*. Desde un punto de vista puramente normativo, la calificación que obtendría sería muy baja², a pesar de que el escrito en conjunto revela un nivel de competencia más bien alto. Pero ¿y si nos fijamos en la regla en que se ha basado quien ha realizado la prueba? A partir de sus descripciones puede deducirse que emplea *ser* cuando se refiere a cualidades que considera permanentes (*siempre soy en mi mundo*) y *estar* cuando menciona estados transitorios o producto de un cambio (los restantes casos), argumentación muy habitual en los manuales y gramáticas de ELE. Por tanto, si valoramos la correcta aplicación de la regla que ha asimilado o le han hecho asimilar, esta persona merece, sin reparos, la máxima calificación.

2. LA EXPLICACIÓN TRADICIONAL

Es usual en los manuales y gramáticas de ELE (desde los niveles más elementales) presentar *ser / estar* como dos verbos del mismo tipo (*copulativos*) para luego destacar sus diferencias³. La regla general para describir los usos de *ser* y *estar* se fundamenta en la distinción entre cualidad y estado. Para acotar más nítidamente esta diferencia, se suele añadir que *ser* atribuye al sujeto cualidades permanentes (*la nieve es blanca*) y *estar* estados transitorios (*el agua está caliente*). La regla parece sencilla pero, en cuanto se intenta ponerla en práctica, se convierte en un hilo que poco a poco se va enredando.

En efecto, a partir de esta caracterización de la oposición que nos ocupa un estudiante de ELE comprenderá sin dificultad que si un jarrón tiene un cierto tamaño, aspecto, color... ha de decir: *El jarrón es grande / bonito / blanco*. Y que si el jarrón muestra un determinado aspecto u ocupa una ubicación concreta debe decir: *El jarrón está limpio / sucio / en la mesa del comedor*.

Si el jarrón ha sufrido un accidente y ha quedado totalmente destrozado deducirá lógicamente que hay que decir: *El jarrón *es roto*, puesto que ha adquirido una cualidad que indudablemente es permanente. Tras ser corregido, necesitará y solicitará una causa que determine el uso de *estar* en esta construcción. Entonces suele recibir una primera matización a la regla general antes expuesta: se trata de una cualidad o estado producto de un cambio.

2 Obsérvese que en el único caso en que sería admisible el uso de *estar* (*estoy muy miope*) los hispanohablantes emplearíamos, en este contexto descriptivo, preferentemente *ser*.

3 Con el término *tradicional* nos queremos referir no solo a la corriente gramatical denominada *Gramática Tradicional* sino también al hecho de que los planteamientos que vamos a exponer se hallan presentes incluso en manuales actuales de las más avanzadas metodologías.

Si nuestro estudiante de ELE tiene que comunicar la situación contraria del jarrón, seguirá confiando en la regla primera, ahora matizada, y dirá: *El jarrón *es entero / intacto*, dado que *entero* o *intacto* es su característica esencial y existencial, lo que hace que un jarrón sea un jarrón y no un montón de trozos o una masa informe de arcilla y, además, no se vislumbra que se haya producido un cambio. Sin embargo, se verá obligado a rectificar y a utilizar *estar*, y volverá a solicitar un motivo que, una vez más, consistirá en una segunda matización a la regla general: aunque el jarrón no haya sufrido un percance, éste siempre puede suceder⁴.

Con la regla dos veces matizada, si nuestro estudiante ha de referirse a, por ejemplo, la nacionalidad de una persona, probablemente dirá: *Mario *está ecuatoriano, pero ha pedido la nacionalidad y ahora también *está español*, porque como en los ejemplos anteriores de *roto, intacto, etc.*, la nacionalidad es algo que puede cambiar y, de hecho, en la segunda cláusula coordinada ha cambiado. Tras la inevitable corrección, el estudiante volverá a requerir una justificación, y obtendrá una tercera matización: en la selección de uno u otro verbo interviene como factor decisivo una particular visión del mundo de los hispanohablantes⁵.

Finalmente, se encontrará con ejemplos como: *María es / está alta, La pared es / está verde*, sobre los que le añadirán un cuarto matiz a la regla principal: la selección de uno u otro verbo depende también de la manera de concebir la realidad en un momento dado por parte de un hablante; con *ser* se expresan las cualidades que se consideran normales o conceptuales, con *estar* se expresa una desviación de lo que se estima normal para el sujeto o es fruto de una percepción inmediata. Pero qué sucederá cuando el estudiante tenga que contrastar oraciones como: *María es / está feliz pero María *es / está contenta*. Francamente, le resultará imposible comprender por qué dos adjetivos que designan cualidades afines no admiten las mismas posibilidades combinatorias con los verbos *ser / estar*.

Para finalizar con esta sucinta exposición de los errores que provocan las explicaciones tradicionales, haremos una breve referencia a su fundamento en las nociones de cualidad y estado. Son dos conceptos tan usuales que pasa inadvertida la dificultad que supone diferenciarlos, en realidad no suelen definirse. Y así, junto a casos en los que parece diáfana la distinción como *Pedro es muy inteligente / Pedro está enfermo*, pueden hallarse ejemplos en los que, al menos para el autor de este trabajo, es realmente problemático dilucidar si se mencionan cualidades o estados: *Pedro es el de la derecha, El traje me está grande, Pedro es camarero, El libro es mío*. Por otra parte, la equiparación de la dicotomía cualidad / estado con la de permanente / transitorio es incoherente, puesto que es posible una cualidad

4 La misma explicación recibirá para *Juan está vivo* (siempre podrá morir), *Juan está sano* (siempre puede enfermar).

5 Es decir, que los hispanohablantes concebimos ciertas cualidades como permanentes o como sujetas al cambio, independientemente de que lo sean o no objetivamente. Lo curioso de esta afirmación es que nunca va acompañada de un exhaustivo catálogo de cualidades clasificadas según nuestra peculiar concepción del mundo.

transitoria (*Pedro a veces es muy pesado*) o una situación permanente (*Pedro está muerto*). En definitiva, si con *ser* se expresan solo cualidades permanentes no debería ser posible una construcción como *Pedro ahora es feliz* (se entiende que antes no lo era) y si con *estar* se expresan estados transitorios habría de resultar contradictoria la oración *Pedro está siempre triste*⁶.

En conclusión, la caracterización de la alternancia *ser / estar* basada en el contraste *cualidad permanente / estado temporal* se revela especialmente ineficaz en la clase de ELE porque si para un hablante nativo, que tiene un conocimiento intuitivo de su lengua, puede constituir un soberbio problema intentar diferenciar entre cualidad y estado, permanente y transitorio, para un hablante extranjero se convierte en una fructífera fuente de meditaciones sobre la forma de ver las cosas de los hispanohablantes, que le abocarán siempre a la duda sistemática a la hora de utilizar los dos verbos.

3. PAUTAS PARA LA PRESENTACIÓN DE LA OPOSICIÓN *SER / ESTAR*

Dadas las limitaciones de espacio, no podemos detallar todos los aspectos relacionados con *ser / estar*. Nos limitaremos a señalar una serie mínima de pautas que quizá contribuya a evitar que el uso de ambos verbos sea causa de constantes vacilaciones para el estudiante de ELE⁷.

En realidad, las ideas que vamos a esbozar a continuación pueden resumirse en una sola afirmación: *ser* no se opone a *estar*, al menos no en los términos de la concepción tradicional. En nuestra opinión, es más operativo presentar *ser* en oposición al resto de verbos, entre los que se ha de incluir *estar*. En efecto, resulta paradójico describir al estudiante extranjero estos dos verbos como unidades del mismo tipo (copulativos) para luego tener que dedicar muchas horas a hacerle comprender que son distintos. Son numerosas las construcciones en que se usa uno u otro verbo de forma exclusiva, como por ejemplo: *El examen es a las 4, Pedro está en Zaragoza*, por lo que no tendrían por qué provocar demasiadas dudas en el estudiante de ELE. Sin embargo, el empeño de exponer demasiado precipitadamente los sutiles matices que se expresan mediante la alternancia *ser / estar* (del tipo *Juan es / está alto*) conduce a extender la incertidumbre incluso en las

6 Además, si la oposición entre *ser* y *estar* sirve para expresar una supuestamente evidente diferencia entre cualidad y estado, no se comprende bien la dificultad de un hablante extranjero para conseguir el uso correcto de ambos verbos, dado que parece obvio que todos los hablantes tendremos intuiciones sobre ambos conceptos muy parecidas en cuanto seres portadores-perceptores de cualidades y experimentadores-perceptores de procesos. Hasta un anglófono percibirá la diferente situación que expresa con las oraciones *The apple is green* 'la manzana es verde' y *The apple is not ripe* 'la manzana está verde'; sin embargo, en español "no le sale".

7 Naturalmente, las explicaciones que vamos a exponer no son de aplicación directa en la clase, como ninguna descripción gramatical lo es en realidad; sí, en cambio, las actividades que proponemos basadas en esas premisas previas. Este trabajo va dirigido a los profesores de ELE con objeto de que sea sometido a la crítica y al debate. Y solo en la medida en que se consideren adecuados los planteamientos, se utilizarán como pauta a la hora de seleccionar o preparar materiales o actividades para la clase.

construcciones que seleccionan únicamente uno de los verbos, produciéndose entonces errores del tipo: *El examen *está a las 4, Pedro *es en Zaragoza.*

Se trata, por lo tanto, de incidir sobre todo en las diferencias y no en las semejanzas que existen entre las dos unidades⁸. El verbo *ser* no tiene contenido léxico alguno, solo expresa la equivalencia entre dos miembros que relaciona (A es B, A=B) y se utiliza cuando el hablante necesita identificar al oyente la entidad designada por el sujeto de la oración⁹. El verbo *estar*, en cambio, es portador de un contenido más o menos preciso de "estado" con diversas facetas asociadas, desde la localización (*Juan está en casa*), el estado físico o anímico (*Juan está triste*) hasta el resultado (*El vaso está vacío*). Y, por ello, admite la sustitución por otros verbos. Se establecería así una menos confusa dicotomía entre el verbo copulativo *ser* y el conjunto de verbos (incluido *estar*) que pueden también construirse con atributo: *Lo vi cansado, Estos días trabajo cansado, Me encuentro cansado, Me levanto cansado, Estoy cansado*¹⁰. Vincular *estar* con otros verbos desde un principio servirá de orientación al estudiante a la hora de usarlo y distinguirlo de *ser*.

MODELO DE EJERCICIO¹¹

SUSTITUYE, CUANDO SEA POSIBLE, 'ESTAR' POR OTROS VERBOS SIN MODIFICAR EN LO ESENCIAL EL SENTIDO DE LA ORACIÓN.

Juan es médico. Ahora está de (*trabaja de*) jefe de planta en un hospital. Es muy alegre. Pero estos días está (*se encuentra*) muy cansado por el ajetreo del fin de semana. Él es zaragozano, pero ahora está (*vive / reside*) en Lérida por motivos laborales. Es bastante presumido pero no sabe comprar. El último traje que se compró le estaba (*quedaba*) muy grande. Es muy trabajador, siempre está (*se queda*) en el hospital hasta muy tarde. Pero ayer tuvo que estar (*permanecer*) en casa toda la tarde, esperando una llamada. Creo que aún está (*sigue / continúa*) soltero.

Después de exponer las construcciones en que se utiliza de forma exclusiva *ser* o *estar* y de relacionar este último con otros verbos, habrá que abordar el problema de su alternancia mediante la secuencia de estructuras que simplemente esbozamos a continuación, dejando al margen muchos detalles que serán objeto de análisis en futuros trabajos.

A) Expresión de la profesión, la cantidad, el tiempo y la fecha, la temperatura y el precio. Estas nociones se designan preferentemente con *ser*, y para poder utilizar *estar* es necesario

8 Porque de lo que se trata, en definitiva, es de lograr que el estudiante se comunique en español y no de que aprenda una lista de finos matices que *ser / estar* permiten distinguir, pero que incluso los hispanohablantes no pretenden diferenciar en muchos contextos. Compárese *El jefe fue muy claro en la reunión* con *El jefe estuvo muy claro en la reunión*: ¿reflejan ambas oraciones necesariamente una intención comunicativa diferente en el hablante que utiliza una u otra?

9 A partir de lo dicho, se desprende que consideramos inapropiado (por constituir otra causa de producción de errores) hablar de usos *no copulativos* de *ser* (por ejemplo: *El examen será a las 4*). Esos supuestos significados que suelen atribuirse a este verbo son, en realidad, producto de la relación que el hablante / oyente establece entre lo designado por el sujeto y lo designado por el atributo a partir de su conocimiento del mundo.

10 Obviamente, distinciones del tipo atributo / complemento circunstancial u otras más delicadas del tipo atributo / complemento predicativo, predicaciones primarias/secundarias, que desde el punto de vista de la teoría lingüística quizá resulten relevantes, dejan de serlo en la clase de lengua extranjera, en la que se pretende que el estudiante logre adquirir una competencia comunicativa y no aprender sintaxis.

11 Como puede fácilmente deducirse, en los modelos de ejercicios que se proponen los paréntesis con la solución representan los espacios en blanco que el estudiante debería resolver.

vincularlas con la noción de localización, mediante la mención implícita o explícita de un punto de referencia. Dado que nuestros estudiantes no son hablantes nativos de español, lo lógico es que en las actividades que deban resolver estén muy claros esos puntos de referencia.

MODELO DE EJERCICIO

SER / ESTAR. UTILIZA EL VERBO QUE RESULTE MÁS ADECUADO SEGÚN EL CONTEXTO. CUANDO UTILICES 'ESTAR' PROCURA TAMBIÉN SUSTITUIRLO POR OTRO VERBO CUANDO SEA POSIBLE.

- Pedro (es) estudiante, (está / estudia) en la Facultad de Letras¹². Estos días ha conseguido un empleo temporal nuevo, ahora (está de / trabaja de) repartidor en una empresa de mensajería. No tiene ganas de (estar de/seguir de) eso toda su vida, porque quiere (ser) profesor.
- Nosotros (somos) cinco de familia, pero en esa foto (estamos/aparecemos) sólo cuatro porque mi hermano pequeño no (estaba/se encontraba) bien.
- En Zaragoza, la temperatura media en primavera (es de) 22 grados, pero hoy (estamos a) 16 grados porque (está) soplando el cierzo.
- Este traje (son) 300€, pero si se espera a mañana puede comprarlo más barato porque (estará a) 240€ por las rebajas.

B) El participio. Es compatible con ambos verbos pero, como es lógico, con resultados diferentes. El verbo *ser* funciona únicamente como correa de transmisión para que el valor pasivo de los participios de verbos transitivos (*Castigado Juan, las cosas se calmaron*) recaiga sobre el sujeto: *Juan fue castigado (por su padre)*. Pero el verbo *estar*, que jamás pierde por completo su significado, suma al valor pasivo del participio la noción de 'resultado de una acción' o 'estado consecuencia de una acción', que es la que prevalece: *Juan estuvo castigado*¹³.

MODELO DE EJERCICIO

COMPLETA LOS SIGUIENTES PARTICIPIOS CON SER/ESTAR. PROCURA SUSTITUIR 'ESTAR' POR OTRO VERBO CUANDO SEA POSIBLE.

- Al principio, María no (estaba / se encontraba) muy convencida; pero luego (fue) convencida por su padre.
- Esa tienda (fue) abierta en 1998. En España las tiendas (están / permanecen) abiertas al público desde las 9 ó 10 h. hasta las 20 h. A la hora de comer, muchas (están / permanecen) cerradas. La tienda (fue) cerrada sin previo aviso por carecer de los permisos municipales.
- Juanito lloraba en un rincón, (estaba / se sentía / se encontraba) muy asustado; un poco antes (había sido) asustado por otros críos.

C) Adjetivos. Aunque hay adjetivos que seleccionan *ser* o *estar* según su tipología (por

12 Como es natural, a la vez que se va progresando en la presentación de nuevos usos de los verbos hay que incorporar los ya conocidos.

13 Hasta el punto de que un complemento agente suele parecer forzado, en cambio es muy frecuente que aparezca un complemento que exprese 'causa': *Juan estuvo castigado por no obedecer/ (?) por su padre*.

ejemplo, los clasificadores rigen *ser*: *Mario es ecuatoriano*; los perfectivos seleccionan *estar*: *El jarrón está roto / intacto, María está contenta*), lo cierto es que muchos adjetivos se construyen con ambos verbos. Sin embargo, es preciso diferenciar dos grupos.

C.1. Adjetivos polisémicos que seleccionan *ser* o *estar* según el significado con el que se empleen en un contexto dado. Por esta razón la alternancia con estos adjetivos resulta menos difícil de justificar y de comprender.

MODELO DE EJERCICIO

SER / ESTAR. EMPLEA EL VERBO ADECUADO SEGÚN EL SIGNIFICADO DEL ADJETIVO. PROCURA SUSTITUIR 'ESTAR' POR OTRO VERBO CUANDO SEA POSIBLE.

- bueno

(cualidad moral, calidad): María (es) buena. Esa marca de sopa (es) buena.

(cualidad sensorial): La sopa (está / sabe) buena.

(sano, atractivo): María (está / se ha puesto) buena.

- limpio

(no produce suciedad): Pedro (es) muy limpio.

(no tiene suciedad): La ropa ahora (está / ha quedado) limpia.

- viejo

(antiguo): El coche (es) viejo.

(mal conservado, anticuado): El coche (está / se ha quedado) viejo.

C.2. Adjetivos con los que, sin cambiar de significado, alternan *ser* / *estar*. En realidad, de todos los puntos examinados hasta ahora, éste es el único que ofrece serios obstáculos para su explicación y comprensión. No obstante, al tratarlo en último lugar el estudiante ya se habrá acostumbrado a relacionar *estar* con otros verbos, lo que le orientará en el apropiado uso de la alternancia. La diferencia puede plantearse en los siguientes términos: el adjetivo con *ser* introduce cualidades o estados, sean en ambos casos permanentes o temporales, que el hablante emplea para conseguir que el oyente identifique la entidad designada por el sujeto de la oración (*María es alegre*)¹⁴; pero el hablante no siempre ha de identificar, también puede verse en la necesidad de referirse a una entidad (ya identificada para el oyente por otros procedimientos) en cuanto 'agente' de actividades (*María trabaja alegre*) o 'experimentador' de procesos (*María vive / se siente / está alegre*) sobre la que informa de una característica que le afecta (de forma transitoria o permanente) en el marco de esa actividad o proceso, y entonces utiliza *estar*, además de otros verbos¹⁵. Como sucede con las nociones vistas en el apartado A), la inclusión en el mensaje de puntos de referencia espaciales o temporales explícitos favorece la selección de *estar*.

14 Es decir, el hablante tiene que definir, describir esa entidad para lograr individualizarla con respecto a otras, o tiene que añadir nuevos rasgos a la identidad que el oyente pueda conocer previamente.

15 Al fin y al cabo, para un extranjero la oración *El traje me está grande* se asemeja más en su significado a *El traje me queda grande*; y creemos que si no hubiera tanta insistencia en el mantenimiento del mito sobre el contraste *ser/estar*, el estudiante de E/LE no la relacionaría tan automáticamente con *El traje es grande*.

MODELO DE EJERCICIO

UTILIZA SER / ESTAR. EN ESTE SEGUNDO CASO, SUSTITÚYELO ADEMÁS POR OTRO VERBO CUANDO SEA POSIBLE.

- Ten cuidado con las bromas porque Juan, en el trato, (es) muy serio.
Ten cuidado con las bromas porque Juan en este momento (está/sigue/permanece) muy serio.
- No duermo en esta habitación porque (es) muy húmeda.
No pises porque acabo de fregar y el suelo (está / sigue) aún muy húmedo.
- Mario no ve, (es) ciego de nacimiento.
Mario no ve ahora, hace tiempo que (está / se quedó) ciego por una enfermedad.
- Pues a mí me parece que esa película (es) muy interesante.
¡Calla, calla! Que ahora la película (está / se ha puesto) muy interesante.

4. CONCLUSIÓN

En nuestra opinión, caracterizar el verbo *ser* en oposición al resto de verbos (incluido *estar*) tiene varias ventajas. Por una parte, la posibilidad de utilizar otro verbo en lugar de *estar* proporciona al estudiante de ELE puntos de referencia que reducen su incertidumbre a la hora de emplear ambos verbos. Por otra parte, es sabido que hay lenguas en las que no existe un verbo como *estar* pero en las que no es raro hallar equivalentes de los verbos que, como hemos comprobado, pueden sustituirlo. Indudablemente, este hecho contribuirá a facilitar la adquisición del uso de *ser* / *estar* en el hablante extranjero. En todo caso, creemos que nuestra propuesta de explicación disminuye las vacilaciones y, sobre todo, suprime las reflexiones de tipo no lingüístico (más bien metafísico o existencialista) acerca de la forma de concebir el mundo de los hispanohablantes a que se ven abocados los estudiantes de ELE a causa de las reglas y las matizaciones tradicionales.

BIBLIOGRAFÍA

- Aletá Alcubierre, Enrique (2003), "Ser soltero o estar soltero", Instituto Cervantes, <http://cvc.cervantes.es/foros/leer1.asp?vld=56823>
- Aletá Alcubierre, Enrique (2003), "Estar muerto. Explicación laica y aconfesional", Instituto Cervantes, <http://cvc.cervantes.es/foros/leer1.asp?vld=44412>
- Bosque, I. / Demonte, V. (1999), *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid, Espasa-Calpe.
- Demonte, V. / Masullo, P.J., (1999), "La predicación: los complementos predicativos" en Bosque, I./Demonte, V. (1999), pp. 2461-2523.
- Fernández Leborans, M. J. (1999), "La predicación: las oraciones copulativas", en Bosque, I. / Demonte, V. (1999), pp. 2356-2460.
- Matte Bon, F. (1995), *Gramática comunicativa del español* (2 vols.), Madrid, Edelsa.
- Molina, J.A. / Ortega Olivares, J. (1987), *Usos de ser y estar*, Madrid, SGEL.
- Moreno, C. (2001), *Temas de gramática*, Madrid, SGEL.

Navas Ruiz, R. / Moreno, C., (1984), *Ser y estar. La voz pasiva*, Salamanca, Publicaciones del Colegio de España.

Porroche, M. (1988), *Ser, estar y verbos de cambio*, Madrid, Arco/Libros.

Isabel Allende: Propuesta didáctica para un grupo superior / perfeccionamiento de español como lengua extranjera

MARÍA JOSÉ ANADÓN PÉREZ
Instituto Cervantes de Mánchester

Profesora a tiempo completo de la plantilla del Instituto Cervantes de Mánchester. Es licenciada en Filología Hispánica y en Derecho (Universidad de Zaragoza). Ha completado el Máster de Formación de Profesores de ELE (Universidad de Barcelona) y ha alcanzado el Diploma de Estudios Avanzados en Didáctica de la lengua y la literatura (Universidad de Zaragoza), como parte de los estudios de Doctorado (en fase de realización de la tesis doctoral).

1. INTRODUCCIÓN

El año 2003 veía la publicación de la obra de Isabel Allende *Mi país inventado*, al tiempo que se cumplían los 30 años del golpe de Estado contra Salvador Allende, primo hermano de Tomás Allende, padre de Isabel. Coincidiendo con el aniversario publicó *El reino del dragón de oro*, novela en la que recuerda los días del golpe de Estado de Pinochet, a la vez que analiza el presente y el futuro previsible de un mundo que considera consumista en exceso.

Se ha dicho que es la escritora en lengua española que más ejemplares vende de sus libros. De lo que no cabe duda es de que la obra de Isabel Allende se encuentra estrechamente relacionada con los acontecimientos de su vida. Así, al recibir la noticia de que su abuelo se estaba muriendo, comienza a escribirle una carta que se convertirá en el manuscrito de *La casa de los espíritus*, publicada en 1982 y adaptada como película en 1993. Y su libro *Mi país inventado* apunta a la experiencia de la emigración, el exilio, las raíces que ha inventado lejos de su Chile, su patria sentimental. Aunque el libro está poblado de anécdotas sin una finalidad clara, refleja un retrato costumbrista de los chilenos que nos ayuda a conocer mejor el conjunto de su obra.

Los ejercicios que aquí se presentan formaron parte de un curso de perfeccionamiento del Instituto Cervantes de Mánchester, dedicado a Chile y su literatura, especialmente la de Neruda y la de Allende. Paralelamente, los alumnos leyeron una selección de cuentos de *Los cuentos de Eva Luna*, lectura que se incorporó a las actividades de clase. Para poder dirigir las actividades de clase es muy aconsejable que el profesor haya leído completas todas las obras trabajadas y visto toda la película.

2. LA CASA DE LOS ESPÍRITUS

Visionado del fragmento del vídeo de la película *La casa de los espíritus* que comprende las siguientes escenas:

- Proposición de entrada en la política (el Casino)
- Aparición del conde de Satigny en el Casino
- Terremoto
- La expulsión de Férula de la casa
- Conversación de Clara y Esteban en el dormitorio
- Reencuentro con Tránsito, la prostituta
- Visitas del conde a la hacienda de Esteban
- El discurso revolucionario de Pedro Segundo
- Cena familiar y aparición de Férula
- Persecución de Pedro
- Esteban ataca físicamente a Clara

1) ¿Cómo describirías a los siguientes personajes? ¿Qué relaciones tienen entre sí? Pon algún ejemplo que confirme esas afirmaciones. El profesor guiará el debate sobre los personajes cuando se pongan en común las respuestas.

CLARA	Cualidades y defectos	Relaciones con otros personajes
FÉRULA	Cualidades y defectos	Relaciones con otros personajes
ESTEBAN	Cualidades y defectos	Relaciones con otros personajes

2) ¿Qué papel juegan las mujeres en la película, en la novela y, según tus conocimientos, en la obra de Isabel Allende? Piensa en especialmente en Blanca, Clara, Férula y Tránsito.¹

3)

3.1. Mientras Esteban se encuentra en el Casino se produce un terremoto². En parejas, ¿cómo describiríais los efectos durante y después de un terremoto? (100-150 palabras)

3.2. Leed ahora parte de la descripción que aparece en la novela:

¹ En primer lugar, conviene señalar la relevancia de los nombres mismos. En segundo lugar, las mujeres como depositarias de la espiritualidad, la sensibilidad, la fuerza, la sensatez, etc., desde la fuerza y la fidelidad a sus sentimientos de Blanca hasta la amargura y soledad de Férula, pasando por la fidelidad, compasión, ternura y ambición de Tránsito.

² En Chile tuvo lugar un terremoto muy importante el 21 de mayo de 1960, que puede haber servido de inspiración para este pasaje.

Comenzó el cataclismo a las cuatro de la madrugada. Clara despertó poco antes con una pesadilla apocalíptica de caballos reventados, vacas arrebatadas por el mar, gente reptando debajo de las piedras y cavernas abiertas en el suelo donde se hundían casas enteras. [...] En ese mismo momento comenzó el terremoto.

Clara sintió que el suelo se sacudía y no pudo sostenerse en pie. Cayó de rodillas. Las tejas del techo se desprendieron y llovieron a su alrededor con un estrépito ensordecedor. Vio la pared de adobe de la casa quebrarse como si un hachazo le hubiera dado de frente, la tierra se abrió, tal como lo había visto en sus sueños, y una enorme grieta fue apareciendo ante ella, sumergiendo a su paso los gallineros, las artesas del lavabo y parte del establo. El estanque de agua se ladeó y cayó al suelo desparramando mil litros de agua sobre las gallinas sobrevivientes que aleteaban desesperadas. A lo lejos, el volcán echaba fuego y humo como un dragón furioso. Los perros se soltaron de las cadenas y corrieron enloquecidos, los caballos que escaparon al derrumbe del establo, husmeaban el aire y relinchaban de terror antes de salir desbocados a campo abierto, los álamos se tambalearon como borrachos y algunos cayeron con las raíces al aire, despachurrando los nidos de los gorriónes. [...] Vio a los campesinos que salían despavoridos de sus casas, clamando al cielo, abrazándose unos con otros, a tirones con los niños, a patadas con los perros, a empujones con los viejos, tratando de poner a salvo sus pobres pertenencias en ese estruendo de ladrillos y tejas, como un interminable rumor de fin de mundo.

Busca los sustantivos correspondientes a los verbos subrayados y, a la inversa, los verbos correspondientes a los sustantivos subrayados.³

3.3. Leed ahora otra parte de la descripción que aparece en la novela y complétala con sustantivos (con o sin el artículo):⁴

Los destrozos del terremoto sumieron al país en un largo luto. No bastó a _____ con sacudirse hasta echarlo todo por el suelo, sino que _____ se retiró varias millas y regresó en una sola gigantesca ola que puso barcos sobre las colinas, muy lejos de la costa, se llevó caseríos, caminos y bestias y hundió más de un metro bajo el nivel del agua a varias islas del Sur. Hubo _____ que cayeron como dinosaurios heridos, otros se deshicieron como castillos de naipes, _____ se contaban por millares y no quedó familia que no tuviera a alguien a quien llorar. _____ del mar arruinó las cosechas, _____ abatieron zonas enteras de ciudades y pueblos y por último corrió _____ y cayó _____ como coronación del castigo, sobre las aldeas cercanas a los volcanes. _____ dejó de dormir en sus casas [...] dormían en las plazas y las calles. _____ tuvieron que hacerse cargo del desorden y fusilaban sin más trámites a quien sorprendían robando.[...] Se desató un zafarrancho de _____ que provocó diversas pestes en todo el país. El resto del mundo, demasiado ocupado en otra guerra, apenas se enteró de que la naturaleza se había vuelto loca en ese lejano lugar del planeta, pero así y todo llegaron cargamentos de medicinas, alimentos y materiales de construcción, que se perdieron en los misteriosos vericuetos de la administración pública, hasta el punto de que años después, todavía se podían comprar los guisos enlatados de Norteamérica y la leche en polvo de Europa, al precio de refinados manjares en los almacenes exclusivos.

4)

4.1. Volved a ver la escena de la muerte de Férula y comparadla con la descripción que se hace en la novela:⁵

3 Posibles respuestas: *sacudida*, *sacudón* (Amér. col. "sacudida fuerte"); *desprendimiento*; *lluvia*; *quebranto*, *quebrazón* (Amér. Chile et al. "destrozo de objetos de loza y cristal"); *apertura* / *apertura*; *aparición*; *escapada*, *estampida*; *tirar*, *dar tirones*; *patear*, *dar patadas*; *empujar*, *dar empujones*.

4 Respuesta: *la tierra*, *el mar*, *edificios*, *los muertos*, *el agua salada*, *los incendios*, *la lava*, *la ceniza*, *la gente*, *los soldados*, *gérmenes*.

SEMEJANZAS	DIFERENCIAS

El padre Antonio señaló una de las viviendas, igual a las demás, triste, descascarada y sucia, pero la única que tenía dos tarros colgando junto a la puerta donde crecían unas pequeñas matas de cardenales, la flor del pobre.[...] Adentro estaba oscuro y les salió al encuentro el inconfundible aroma de lavanda y de limón. El padre Antonio encendió un fósforo. La débil llama abrió un círculo de luz en la penumbra, pero [...] se apagó. [...] encendió una vela.

[...]

Clara describió esta escena con minuciosidad en su diario, detallando con cuidado las dos habitaciones oscuras, cuyos muros estaban manchados por la humedad, el pequeño baño sucio y sin agua corriente, la cocina donde sólo quedaban sobras de pan viejo y un tarro con un poco de té. [...] Le dio la impresión de ser la trastienda de un vendedor de ropa usada o las bambalinas de una mísera compañía de teatro en gira. De unos clavos en los muros colgaban trajes anticuados, boas de plumas, escuálidos pedazos de piel, collares de piedras falsas, sombreros que habían dejado de usarse hace medio siglo, enaguas desteñidas con sus encajes raídos, vestidos que fueron ostentosos y cuyo brillo ya no existía, inexplicables chaquetas de almirantes y casullas de obispos, todo revuelto [...] donde anidaba el polvo de años. Por el suelo [...] zapatos de raso, bolsos de debutante, cinturones de bisutería, suspensores y hasta una flamante espada de cadete militar. Vio pelucas tristes [...], frascos vacíos y un descomedimiento de artículos imposibles sembrados por todos lados.

Una puerta estrecha separaba las únicas dos habitaciones. En el otro cuarto yacía Férula en su cama. Engalanada como reina austríaca, vestía un traje de terciopelo apolillado, enaguas de tafetán amarillo y sobre su cabeza [...] brillaba una increíble peluca rizada de cantante de ópera. [...] los ratones comenzaban a mordisquearle los pies y a devorarle los dedos. [...] tenía en el rostro la expresión dulce y serena que nunca tuvo en su existencia de pesadumbre.

[...]

Clara se quitó el abrigo de lana blanca [...] se acercó a su cuñada, le quitó con suavidad la peluca y vio que estaba casi calva, anciana y desvalida.[...] se quedó un rato hablándoles y acariciándola.

[...]

5 Semejanzas posibles: la pobreza y la humildad del lugar; vivienda descascarada; dos tarros colgando junto a la puerta con pequeñas matas; los muros manchados por la humedad; la actitud y los gestos de cariño de Clara.

Diferencias posibles: oscuridad / iluminación; aroma de lavanda y limón / no puede apreciarse en una película pero no da la impresión de que sea así; sólo una habitación (le permite dirigirse directamente a Férula)/ recorrido por el baño y la cocina (recorre la casa antes de detenerse en Férula, que está en la segunda habitación) ; decoración abundante y estrafalaria y todo revuelto / decoración sencilla: espejo, palmatoria, percha con un traje negro, crucifijo, jarrón de cristal, camastro, mesa con dos sillas; Férula engalanada / vestida con la austeridad habitual en ella; rostro dulce y sereno / en la película: refleja su pesadumbre, soledad y sufrimiento.

4.2. ¿Por qué crees que vivía así si su hermano le mandaba dinero suficiente para sustentarse?⁶

4.3. En parejas, intentad:

- Definir los siguientes adjetivos del texto , con vuestras propias palabras y sin diccionarios.
- Añadir significados complementarios si los conocéis.
- Ampliar la lista de sustantivos a los que pueden aplicarse.

Aquí hacemos algunas sugerencias:

DESCASCARADA. Descascarar: quitar la cáscara // dicho de una cosa: levantarse o caerse su superficie o cáscara.
sustantivos: vivienda, pared, huevo
ESCUÁLIDO. Esquelético, flaco, macilento //sucio, asqueroso
sustantivos: pedazos de piel, niño, caballo
RAIDO. Muy gastado por el uso, aunque no roto.
sustantivos: encaje, tela, vestido, abrigo, chaqueta
OSTENTOSO. Magnífico, suntuoso, aparatoso y digno de verse // que trata de aparentar // que se hace o se muestra con la intención de que se note o se vea claramente.
sustantivos: vestido, casa, coche, gesto ("gesto ostentoso de desprecio"), ademán
FLAMANTE. Lúcido, resplandeciente // nuevo en una actividad o clase, recién entrado en ella // cosas: acabada de hacer o de estrenar // que arroja llamas
sustantivos: espada, aspecto, coche, medalla de oro, ejecutivo, luz, novio
ENGALANADA. Engalanar: poner galano o elegante a alguien o algo, adornar, acicalar
sustantivos: reina, calle, barrio, balcón, novia

⁶ De manera orientativa, el profesor puede valerse de un diálogo del libro:

- ¿Por qué vivía así, si le sobraba el dinero? -gritó Esteban.
 - Porque le faltaba todo lo demás- replicó Clara dulcemente.

Además, conviene releer la descripción del carácter y de la vida de Férula que se hace en las páginas 53-55, 120-121,162-166 de la edición de Plaza y Janés.

3. MI PAÍS INVENTADO

3.1. Completa el siguiente texto con la opción correcta (fragmentos adaptados de Isabel Allende, *Mi país inventado*)

La lejanía nos da a los chilenos una mentalidad insular y la portentosa belleza de la tierra nos hace ____1____. Nos creemos el centro del mundo -consideramos que Greenwich debería estar en Santiago- y damos la espalda a América Latina, siempre comparándonos con Europa. Somos autorreferentes, el resto del universo sólo existe para consumir nuestros vinos y producir equipos de fútbol a los cuales podemos ganar.

Al visitante le aconsejo no poner en duda las maravillas que oiga sobre el país, su vino y sus mujeres, porque al extranjero no se le permite criticar, para eso hay más de quince millones de nativos que lo hacen todo el tiempo. Si Marco Polo hubiera desembarcado en nuestras costas después de treinta años de aventuras por Asia, lo primero que le habrían dicho es que nuestras empanadas son mucho más sabrosas que toda la cocina del Celeste Imperio. (¡Ah! Ésta es otra característica nuestra: opinamos ____2____, pero en un tono de tal certeza, que nadie lo pone en duda.) Confieso que también padezco de ese escalofriante chovinismo. La primera vez que visité San Francisco y tuve ante mis ojos los suaves cerros dorados, la majestad de los bosques y el espejo verde de la bahía, mi único comentario fue que se parecía a la costa chilena. Después comprobé que la fruta más dulce, los vinos más ____3____ y el pescado más fino son importados de Chile, naturalmente.

Para ver a mi país con el corazón hay que leer a Pablo Neruda, el poeta nacional que inmortalizó en sus versos los ____4____ paisajes, los aromas y amaneceres, la lluvia tenaz y la pobreza digna, el estoicismo y la hospitalidad. Ése es el país de mis nostalgias, el que invoco en mis soledades, el que aparece como telón de fondo en tantas de mis historias. Hay otras caras de Chile, por supuesto: una materialista y arrogante, cara de tigre, que vive contándose las rayas y peinándose los bigotes; otra deprimida, cruzada por las brutales cicatrices del pasado; una que se le presenta sonriente a turistas y banqueros; aquella que espera resignada el próximo cataclismo geológico o político. Chile da para todo.

[...]

No quiero dar la impresión de que tenemos sólo defectos, también contamos con algunas virtudes. A ver, déjeme pensar en alguna...Por ejemplo, somos un pueblo con alma de poeta. No es culpa nuestra, sino del paisaje. Nadie que nace y vive en una naturaleza como la nuestra puede abstenerse de hacer versos. En Chile usted levanta una piedra y en vez de una lagartija sale un poeta o un cantautor popular. Los admiramos, los respetamos y les soportamos sus manías. Antiguamente en las concentraciones políticas el pueblo recitaba los versos de Pablo Neruda, que todos sabíamos de memoria. Preferíamos sus versos de amor, porque tenemos debilidad por el romance. También nos conmueve la desgracia: despecho, nostalgia, desengaño, duelo; nuestras tardes son largas, supongo que a eso se debe la preferencia por los temas melancólicos. Si a una le falla la poesía, siempre quedan otras formas de arte. Todas las mujeres que conozco escriben, pintan, esculpen o hacen diversas artesanías en sus minutos de ocio, que son muy pocos. El arte ha reemplazado al tejido. Me han regalado tantos cuadros y cerámicas que ya no me cabe el automóvil en el garaje.

De nuestro carácter puedo agregar que somos cariñosos, andamos repartiendo besos ____5____. Los adultos nos saludamos con un beso sincero en la mejilla derecha; los niños besan a los grandes al llegar y al despedirse [...].La gente mayor es besada sin compasión, aun contra su voluntad. [...] El cariño tiene otras muchas manifestaciones, desde abrir las puertas de la casa para recibir a quien se presente de improviso, hasta compartir lo que uno tenga. No se le ____6____ alabar algo que otra persona lleva puesto, porque seguro se lo saca para regalárselo. Si sobra comida en la mesa, lo delicado es entregárselo a los huéspedes para que se la lleven, tal como no se llega de visita a una casa con las manos vacías.

[...]

En Chile hablamos en diminutivo, como corresponde a nuestro afán de pasar desapercibidos y nuestro horror de presumir, aunque sea de palabra. Luego ofrecemos lo que hay para comer "a la suerte de la olla", lo cual puede significar que la dueña de casa les quitará el pan de la boca a sus hijos para darlo a la visita, quien tiene la obligación de aceptarlo. Si se trata de una invitación formal, se puede esperar un banquete pantagruélico; el propósito es dejar a los ____7____ con indigestión para varios días.

[...]

En Chile es casi una descortesía proclamarse demasiado satisfecho, porque puede irritar a los menos afortunados, por eso para nosotros la respuesta correcta a la pregunta de "¿cómo estás?" es "más o menos". Eso da ____8____ para simpatizar con la situación del otro. Por ejemplo, si el interlocutor cuenta que acaba de serle diagnosticada una enfermedad fatal, sería de pésimo gusto presumir de lo bien que le va a uno, ¿verdad? Pero si el otro acaba de casarse con una rica heredera, uno tiene libertad para confesar su propia dicha sin temor a herir a nadie. Ésa es la idea del "más o menos", que suele confundir un poco a los extranjeros de visita: da tiempo para ____9____ el terreno y no meter la pata. Dicen los sociólogos que el cuarenta por ciento de los chilenos sufre de depresión, sobre todo las mujeres, que tienen que aguantar a los hombres. Se debe tener en cuenta también que en nuestro país pasan desgracias mayúsculas y hay mucha gente pobre, por lo tanto no es elegante mencionar la propia buena suerte. Tuve un pariente que ganó dos veces el número mayor de la lotería, pero siempre decía que estaba "más o menos", para no ofender.

[...]

El golpe militar no surgió de la nada; las fuerzas que apoyaron a la dictadura estaban allí, pero no las habíamos percibido. Algunos defectos de los chilenos que antes estaban bajo la superficie emergieron durante ese periodo. No es posible que de la noche a la mañana se organizara la represión en tan vasta escala sin que la tendencia totalitaria existiera en un sector de la sociedad; por lo visto no éramos tan democráticos como creíamos.

[...]

¿Quiénes somos los chilenos? Me resulta difícil definirnos por escrito, pero de una sola mirada puedo distinguir a un compatriota a cincuenta metros de distancia. Además, me los encuentro por todas partes. En un templo sagrado de Nepal, en la selva del Amazonas, en un carnaval de Nueva Orleans, sobre los hielos radiantes de Islandia, donde usted quiera, allí hay un chileno con su inconfundible manera de caminar y su acento cantadito. Aunque a lo largo de nuestro delgado país estamos separados por miles de kilómetros, somos tenazmente parecidos; compartimos el mismo idioma y costumbres similares. Las únicas excepciones son la clase alta, que desciende de europeos, y los indígenas, aymaras y algunos quechuas en el norte, y mapuches en el sur, que luchan por mantener sus identidades en un mundo donde hay cada vez menos espacio para ellos.

Crecí con el cuento de que en Chile no hay problemas raciales. No me explico cómo nos atrevemos a repetir ____10____ falsedad. No hablamos de racismo, sino de "sistema de clases", pero son prácticamente la misma cosa. No sólo hay racismo y/o clasismo, sino que están enraizados como muelas. Quien sostenga que es cosa del pasado se equivoca de medio a medio, como acabo de comprobar en mi última visita, cuando me enteré de que uno de los alumnos más brillantes de la Escuela de Leyes de la Universidad de Chile fue rechazado por un destacado bufete de abogados, porque "no calzaba con el perfil corporativo". En otras palabras, era mestizo y tenía un apellido mapuche. [...] Tal como ocurre en el resto de América Latina, nuestra clase alta es relativamente blanca y mientras más se desciende en la escala social, más acentuados son los rasgos indígenas. Sin embargo, a falta de otras referencias, la mayoría de los chilenos nos consideramos blancos; fue una sorpresa para mí descubrir que en Estados Unidos soy "persona de color".

[...]

Nuestra sociedad es como un pastel milhojas, cada ser humano en su lugar y su clase, marcado por su nacimiento. La gente se presentaba -y todavía es así en la clase alta- con sus dos apellidos, para establecer su identidad y procedencia. Los chilenos tenemos el ojo bien entrenado para determinar la clase a la cual pertenece una persona por el aspecto físico, el color de la piel, los manierismos y, especialmente, por la forma de hablar. En otros países el acento varía de un lugar a otro, en Chile cambia según el estrato social. Normalmente también podemos adivinar de inmediato la subclase; subclases hay como treinta, según los distintos niveles de chabacanería, arribismo, cursilería, plata recién adquirida, etc. Se sabe, por ejemplo, dónde pertenece una persona según el balneario donde veranea.

El proceso de clasificación automática que ponemos en práctica los chilenos al conocernos tiene un nombre: "ubicarse" y equivale a lo que hacen los perros cuando se huelen el trasero mutuamente. Desde 1973, año del golpe militar que cambió muchas cosas en el país, el "ubicarse" se complicó un poco, porque también hay que adivinar en los tres primeros minutos de conversación si el interlocutor estuvo a favor o en contra de la dictadura. En la actualidad muy pocos se confiesan a favor, pero de todos modos conviene averiguar cuál es la posición política de cada quien antes de emitir alguna opinión contundente. Lo mismo

ocurre entre los chilenos que viven en el extranjero, donde la pregunta de rigor es cuándo salió del país; si fue antes de 1973 quiere decir que es de derecha y escapó del socialismo de Salvador Allende; si salió entre 1973 y 1978 seguro que es refugiado político; pero después de esa fecha puede ser "exiliado económico", como se califica a los que emigraron en busca de oportunidades de trabajo. Sin embargo, es difícil determinarlo entre los que se quedaron en Chile, en parte porque se acostumbraron a callar opiniones.

1	a) engreídos	b) sociables	c) extrovertidos	d) solidarios
2	a) seguros	b) sin fundamento	c) sabiendo	d) justamente
3	a) delicados	b) puros	c) fuertes	d) ricos
4	a) solos	b) cansados	c) celosos	d) soberbios
5	a) a un lado y otro	b) a diestra y siniestra	c) por izquierda y derecha	d) a ambos lados
6	a) sienta	b) ocurra	c) piense	d) aparezca
7	a) comensoles	b) camensales	c) cemensales	d) comensales
8	a) idea	b) mano	c) pie	d) intención
9	a) observar	b) sentir	c) ver	d) tantear
10	a) semejante	b) cuanta	c) mucha	d) igual

3.2. De forma complementaria, se puede abrir el debate sobre los estereotipos nacionales y sobre cómo nos vemos a nosotros mismos y cómo nos ven los demás. En el caso del grupo para el que se crearon estas actividades, se trabajó con la lectura de un texto periodístico sobre cómo ha cambiado la sociedad española en los 25 años transcurridos desde la Constitución de 1978 (editorial de *El País*, 7 diciembre 2003, "Así éramos, así somos").

4. LOS CUENTOS DE EVA LUNA

De forma paralela al desarrollo del curso, se propuso como lectura complementaria este libro de cuentos⁷. A partir de una selección de los mismos, los estudiantes prepararon los siguientes temas de discusión:

- Algunos han afirmado que el mundo descrito es "un mundo exuberante y voluptuoso".

Busca elementos que confirmen esa afirmación.

- Características de las mujeres protagonistas. Ejemplifica tus afirmaciones.

- Características de los hombres protagonistas. Ejemplifica tus afirmaciones.

- ¿Qué imagen del amor se transmite en los cuentos?

- ¿Qué manifestaciones de la violencia aparecen?
- En ocasiones, los cuentos recuerdan a Gabriel García Márquez. ¿Qué manifestaciones de realismo mágico has encontrado?
- ¿En qué coordenadas espacio-temporales se sitúan los cuentos?
- ¿Cómo aparece reflejado el poder (político, religioso, económico...)?
- Van a florando muchos sentimientos humanos (amor, odio, venganza, lo grotesco, lo sublime...). ¿Cómo aparecen? ¿Añadirías otros?

BIBLIOGRAFÍA

ALLENDE, Isabel, (2002) *La casa de los espíritus*, Plaza y Janés, Barcelona (4ª ed.).

ALLENDE, Isabel, (2002) *Los cuentos de Eva Luna*, Plaza y Janés, Barcelona (3ª ed.).

ALLENDE, Isabel, (2003) *Mi país inventado*, Areté, Barcelona.

CORREAS ZAPATA, Celia, (1998) *Isabel Allende, vida y espíritus*, Plaza y Janés, Barcelona.

ARTÍCULOS PERIODÍSTICOS

DÉLANO, Manuel, "Por fin Allende comienza a ser una figura heroica", *El País*, 5 septiembre 2003, p. 27.

PARRONDO, Jorge, "Isabel Allende (entrevista)", *El Semanal*, 15 septiembre 2002, pp. 39-42.

PERIBÁÑEZ, Christian, "Vida y exilios de Isabel Allende", *Heraldo de Aragón (Artes y Letras)*, núm. 34, pp. 2-3.

MATERIALES

VÍDEO: Bille August (dir.), *La casa de los espíritus*, Lauren Films,

PÁGINAS WEB DE INTERÉS

<http://www.isabel-allende.com>

<http://www.clubcultura.com/clubliteratura/clubescritores/allende/cronologia.htm>

Historias de amor y desamor (propuestas didácticas para nivel avanzado)

MARÍA JOSÉ ANADÓN PÉREZ
Instituto Cervantes de Mánchester

Profesora a tiempo completo de la plantilla del Instituto Cervantes de Mánchester. Es licenciada en Filología Hispánica y en Derecho (Universidad de Zaragoza). Ha completado el Máster de Formación de Profesores de ELE (Universidad de Barcelona) y ha alcanzado el Diploma de Estudios Avanzados en Didáctica de la lengua y la literatura (Universidad de Zaragoza), como parte de los estudios de Doctorado (en fase de realización de la tesis doctoral).

I. PRESENTACIÓN

En este trabajo se presentan diversas actividades para que el profesor de ELE pueda trabajar con estudiantes de Nivel Avanzado un tema frecuente en las programaciones del aula: las relaciones personales, más concretamente las relaciones de amor y desamor, y, paralelamente, el carácter y los estados de ánimo de las personas y la forma de dar consejos en situaciones de conflicto.

Por una parte, todas las actividades parten de productos culturales: la música, el relato, el texto teatral y el cine.

Por otra parte, su tratamiento intenta responder a principios comunicativos y a la combinación de las distintas destrezas: comprensión auditiva (de términos específicos, de ideas generales), comprensión lectora, expresión escrita y expresión oral. Igualmente, se han incluido pequeñas actividades de gramática (deductiva y de corrección cooperativa) y de léxico (ejercicios de precisión de significado y ejercicios más abiertos); se han alternado las actividades individuales, en pareja y en grupo; se ha buscado la incorporación de las opiniones y conocimientos de los alumnos.

II. ACTIVIDADES

1. "ENTRE DOS AMORES" Y "DOS AMORES" DE ANA BELÉN / DE MARÍA DOLORES PRADERA

1.1. Completa las primeras estrofas de la letra de la canción "Entre dos amores" de Ana Belén con las palabras que crees que faltan [se ha omitido la última estrofa]. Piensa que la mayoría son términos antónimos.

Entre dos amores voy a la deriva
uno me protege, otro es mi guía
uno me da _____, el otro _____
uno es amor, el otro me excita.

Entre dos amores voy como hoja al viento
uno es el que tengo, el otro es el que siento
uno es tan _____, el otro tan _____
uno me da _____, el otro _____.

Entre los dos voy enloqueciendo
un amor _____, un amor _____
un amor _____, un amor _____
si con uno vivo, por el otro muero.

Entre dos amores no sé lo que quiero
un amor _____, un amor _____
el que tengo siempre o al aventurero
un amor sensato, un amor sediento.

Entre dos amores no sé lo que anhelo
amor de _____ o un amor de _____
con el uno duermo, con el otro sueño
uno me adora, el otro es mi dueño.

Entre los dos voy enloqueciendo...

1.2. Si tuvieras que aconsejar a esta mujer entre esos dos tipos de amor, ¿qué le dirías?

1.3. Escucha ahora la canción completa [2 veces].

1) Anota los términos exactos que se utilizan: [Para el profesor: hogar, vida, suave, fiero, paz, miedo, normal, veneno, tranquilo, deseo, casero, bohemio, palomas, fuego].

2) ¿Crees que tú habías expresado lo mismo con diferentes palabras? ¿Hay alguna diferencia importante?

3) Ahora has escuchado también la última estrofa de la canción, que no estaba en la letra que tienes arriba. ¿Crees que aporta alguna información nueva? [Para el profesor: en esta estrofa se descubre que no habla de dos hombres diferentes sino de las dos caras de un mismo hombre:

“En menos de un segundo cambia como el viento
hoy me lleva al cielo, luego al infierno
y me hace bailar al son de sus deseos

por eso le odio, por eso le quiero“.]

1.4. Escucha ahora la canción de María Dolores Pradera sobre el mismo tema (“Dos amores”).

1) ¿Qué consejo da a quien ama a dos personas? ¿Por qué?

2) ¿Qué expresiones utiliza para dar consejos? [Para el profesor: no debes..., imperativos, “que” de deseo].

[*Letra de la canción “Dos amores” (María Dolores Pradera) (para el profesor)]:

No debes tener dos amores.
Es muy complicado besar en dos bocas.
Sus nombres te causan errores
y mucho he notado que no se equivocan.

No debes tener dos auroras,
si el sol cada día no sale dos veces.
Conserva lo que más adores.
Si alguien más te ansía,
no le perteneces.

Perdona mi amigo el consejo.
Mírate en mi espejo.
Que no te suceda.
No quiero que conmigo llores.
De mis dos amores
ninguno me queda.

2. “HISTORIAS MÍNIMAS”, DE JAVIER TOMELO

2.1. Muchos textos de Javier Tomeo tienen un carácter muy próximo a lo teatral aunque no sean obras de teatro. En la siguiente escena de las *Historias mínimas* (*Historia XXXII*) el autor usa algunas acotaciones en el texto original que aquí se han eliminado. Escribe cuantas consideres necesarias, expresando los sentimientos, estados de ánimo, carácter y cambios de personalidad de ambos personajes:

Departamento de vagón de ferrocarril. HOMBRE a la derecha y MUJER a la izquierda. El HOMBRE, que finge leer un periódico, lanza ávidas miradas a las piernas de la MUJER. En un momento determinado, dobla el periódico, lo deja a un lado, cruza los brazos y suspira.

HOMBRE. No puedo evitarlo, señorita, debo decirle que su presencia me enerva.

MUJER. ¿Qué es lo que dice usted?

HOMBRE. Quiero decir que su proximidad me pone nervioso.

MUJER. ¿Y eso, por qué?

HOMBRE. Usted, señorita, pertenece a esa categoría de mujeres que no pueden verse sin ser deseadas.

MUJER. ¡Vaya ocurrencia!

HOMBRE. Usted pone a prueba todos mis buenos principios.

MUJER. Lo que usted dice se merecería una dura reprimenda. Es inconcebible que todavía queden hombres de su ralea. ¿Piensa, acaso, que las mujeres somos como manzanas? ¿Cree que podemos ser deseadas y cogidas, sin más problemas que alargar el brazo?

HOMBRE. Yo no le he dicho nada de eso señorita.

MUJER. Como si lo hubiese dicho. He conocido a otros hombres como usted.

HOMBRE. Sabrá, entonces, que tengo a todas las mujeres en la más alta consideración.

MUJER. Permítame que lo ponga en duda. La verdad es que, desde el instante que le vi, me sentí incomodada por su mirada de fauno.

HOMBRE. ¿Piensa usted, de verdad, que tengo mirada de fauno? ¿Está usted segura?

MUJER. Mírese en un espejo, señor. Tiene usted la clase de mirada que ha atormentado mis peores pesadillas.

HOMBRE. En ese caso, señorita, creo que será mejor que cambie de departamento.

Lanza a la MUJER una torpe sonrisa, recoge el maletín y sale al pasillo. Su gesto, sin embargo, resulta inútil, porque su mirada, como el rastro plateado que va dejando un caracol, se quedó en el departamento trazando todavía obscenos arabescos sobre las pantorrillas de la MUJER.

2.2. Lee ahora las acotaciones de un compañero.

- Corrige los que consideres errores gramaticales de tu compañero y coméntaselos.
- ¿Habéis coincidido en la definición de la personalidad de los dos personajes?

2.3. Califica con un adjetivo

al HOMBRE _____

a la MUJER _____

2.4. Subraya en el texto los rasgos que encuentres característicos del lenguaje oral.

3. "EL COLUMPIO", DE ÁLVARO FERNÁNDEZ ARMERO

En el cortometraje *El columpio* un encuentro casual de dos jóvenes en una estación de metro da lugar a una historia de amor. ¿Será ella la mujer de su vida? ¿Será él el hombre de su vida? ¿Tiene el tiempo freno y marcha atrás?

3.1. PRIMER PASE [El profesor parará la imagen en el momento en el que llega el metro]

¿Cómo crees que termina la historia?

- se van juntos / - no se vuelven a ver

Describe la imagen final, como si fueras el guionista.

3.2. SEGUNDO PASE [ahora puede verse el final del corto]

Busca un adjetivo que defina el carácter del chico y de la chica protagonistas:

CARÁCTER	ÉL	ELLA
Es muy...		
Es bastante...		
Es poco...		
Es un poco...		
No es nada...		

3.4. TERCER PASE

Completa las siguientes frases, según la interpretación que haces de la escena:

PROBLEMAS Y ESTADOS DE ÁNIMO	ÉL	ELLA
Le da vergüenza...		
Le da miedo...		
Se pone nervioso/a porque...		
Se siente fatal porque...		
Le vuelve / vuelven loco/a...		
No soporta...		

3.5. ¿Qué les aconsejarías?

4. "EL CAZADOR DE LEONES", DE JAVIER TOMEÓ

El cazador de leones: No todas las señoritas solitarias tienen la suerte de descolgar el teléfono un día en que un cazador de leones se equivoca de número y menos aún de seducirlo con su voz hasta conseguir que se "equivoque" de nuevo, llame otra vez a su número y la entretenga con su conversación.

Claro que quizás no sea una suerte...

Aquí tienes un fragmento de ese monólogo (¡No hay que buscar en el diccionario todas las palabras que no se entienden, no es necesario!):

A mi alrededor, por lo menos hasta hoy, sólo hubo indiferencia y tibieza. ¿Se da cuenta? Usted misma permanece ahora en silencio, sin tratar de consolarme, en cierto modo me está dando la razón. A nadie le importa una higa lo que me pueda pasar. A usted tampoco. ¿Por qué tendría que importarle, si ni siquiera me conoce personalmente? No, no, no me venga ahora con paños calientes, señorita, no trate de justificarse. Se quedó callada cuando hubiera debido protestar y decirme que en esta ciudad hay ahora una mujer que sentiría mi muerte. Perdió su oportunidad, la oportunidad de darme una gran alegría. Porque, vamos a ver, y respóndame sinceramente, con la mano puesta en el corazón: ¿a usted le importaría (le importaría realmente, entienda lo que quiero decirle) que un día de éstos, mientras me estoy bañando en el remanso de un río, sirviese de pasto a los cocodrilos? ¿No me responde? ¿Se queda otra vez callada? Es igual, déjelo, olvide mi pregunta porque fue una estupidez. Puedo imaginarme cuál sería su respuesta. "Por supuesto que me importaría (acabaría diciéndome), por supuesto que no me gustaría que ni a usted ni a nadie se lo comiesen los cocodrilos." Y esa respuesta, amiga mía, acabaría de delatarla, porque a mí me parece que no es lo mismo decir "ni a usted ni a nadie" (con lo que sólo demostraría una preocupación vaga y genérica por todos sus semejantes), que jurarme que soy lo único que le importa en esta vida y que el mundo se puede hundir, con tal de que yo me salve. No es lo mismo declarar vagamente que ama al prójimo que decir que se ha vuelto loca por un hombre de ojos azules y sonrisa irresistible que un atardecer dio sentido a su vida, por un hombre determinado, con nombre y apellidos, que un día supo cogerla por la cintura y del que ya no puede prescindir...No, no, señorita, no piense usted que lo único que ando buscando es que me acaricien los oídos. Lo tengo muy claro y no me sirven las fórmulas de compromiso, no me sirven de nada. Sé muy bien que a nadie le importo un comino. Hace ya muchos años que desaparecieron todos aquellos a quienes, seguramente, hubiera podido importarles. Nadie protesta ahora porque fume como una chimenea o porque cada noche regrese a casa borracho como una cuba. A la gente le trae sin cuidado que muera devorado por las hormigas o pisoteado por los búfalos.

4.1. Señala en el texto aquellos elementos y expresiones que nos indican que estamos ante un discurso oral y no, por ejemplo, ante una carta.

4.2. Busca en el texto tres expresiones que indican "indiferencia". [Para el profesor: "a nadie le importa una higa", "a nadie le importo un comino", "a la gente le trae sin cuidado"]

4.3. Al final del texto hay dos comparaciones: "fumar como una chimenea" y "borracho como una cuba". ¿Podrías crear una comparación con: "se queda otra vez callada como _____"?

4.4. ¿Puedes buscar un sinónimo para la expresión "se ha vuelto loca por un hombre"?

4.5. ¿Qué significan las expresiones "venir con paños calientes" y "con la mano puesta en el corazón"?

4.6. ¿Cómo imaginas que son estos personajes? ¿Es él realmente un cazador de leones? ¿Quién es ella?

4.7. Ahora que ya has decidido quiénes son, ¿cómo crees que termina la "conversación telefónica"? Escribe el final (aproximadamente 100 palabras) y recuerda que es un texto escrito que imita un discurso oral.

Ecós del III Congreso Internacional de la Lengua Española

MARTA BARALO
Universidad Antonio de Nebrija (Madrid)

En Rosario (Argentina), tuvo lugar en noviembre pasado el III Congreso Internacional de la Lengua Española (CILE), con el lema *Identidad lingüística y globalización*. Estuvo organizado por la Real Academia Española, el Instituto Cervantes y la Asociación de Academias de Hispanoamérica, con el respaldo del gobierno argentino y de la Academia Argentina de Letras. Este Congreso continuó con la tradición abierta en México con el I Congreso de la Lengua Española, realizado en Zacatecas, en abril de 1997, y en Valladolid, con el II Congreso, en octubre de 2001, bajo el lema *El Idioma Español en la Sociedad de la Información*.

Del I Congreso, el de Zacatecas, todos recordamos la polémica propuesta de renovación ortográfica que planteó García Márquez, y poca cosa más. Corrieron ríos de tinta sobre la oportunidad o no de que alguien tan famoso propusiera con tanta "osadía e irreverencia" una revolución en las normas ortográficas que desterraran de nuestra escritura las haches, las "g" de "je / ji", las "c / z" de " *sapatos, *asules y *selestes".

Del II Congreso, el de Valladolid, nos queda la reflexión sobre el enorme potencial económico de la lengua española; sobre sus nuevas fronteras, debidas a su gran difusión en América, Europa y Asia. Todos recordamos lo mucho que se destacó el papel de la lengua española en la sociedad de la información, tanto en la prensa, como en la radio, la televisión y el cine en español. También se plantearon allí las cuestiones sociolingüísticas aparejadas a estos fenómenos, es decir, la variedad y la unidad de la lengua en su expansión económica, social e intercultural.

El III Congreso Internacional de la Lengua Española, que acaba de pasar, tuvo una gran repercusión en la prensa española y latinoamericana en los días próximos a su realización. Algunos telediarios dieron cuenta, durante algunos minutos de reseña, de las actividades más sociales del Congreso, de los actos culturales que lo complementaban, de algunas palabras más o menos impactantes de alguno de los escritores famosos participantes.

La importancia cultural y lingüística del IIIº CILE se puso de manifiesto por el gran esfuerzo institucional, económico, científico que hicieron las diferentes autoridades implicadas. Se contó con el apoyo explícito, desde su inauguración, de los Reyes de España y del presidente de Argentina, así como los presidentes de la RAE, de las Academias americanas, del Instituto

Cervantes, hasta su clausura con el homenaje emotivo y multitudinario que se le brindó a Ernesto Sábato, a través de las palabras de José Saramago.

Para quienes estuvimos allí fueron especialmente emocionantes la acogida de los argentinos, en particular de los rosarinos, así como algunos discursos especialmente comprometidos e innovadores, como el de Ernesto Cardenal o el de Fontanarrosa.

La ciudad de Rosario estaba totalmente volcada, con entusiasmo, con dedicación, con este gran acontecimiento para el mundo hispánico, desde su Teatro del Círculo hasta las instalaciones de Parque España, frente al río Paraná, pasando por sus gentes y sus calles, acogedoras, animadas y festivas. El esfuerzo que hicieron valió la pena, se notaba que el Congreso no era ajeno a esa sociedad que pudo disfrutar de las transmisiones a través de la televisión, de concursos infantiles sobre la lengua española, de actividades lúdicas complementarios y, muy especialmente, con su participación activa en todas las sesiones plenarias y de paneles, colmadas de público en todo momento. También sirvió de motor para que otros grupos con preocupaciones etnolingüísticas se plantearan, de forma paralela, la problemática de las lenguas indígenas de América. Tema éste que tuvo una interesante presentación en el panel 1.3 sobre “el español y la lenguas indígenas, hoy”.

En esta edición argentina, el III CILE contó con la presencia de 160 expositores, entre los que se destacaban académicos, directivos de prensa, escritores, ensayistas, lingüistas, antropólogos, literatos, críticos y especialistas en enseñanza del español. Todos ellos trataron distintos aspectos de la lengua española y de sus manifestaciones artísticas y culturales, desde prismas diversos relacionados con los conceptos de unidad, diversidad, identidad e internacionalización del idioma.

Los contenidos tratados se organizaron en conferencias plenarias, mesas redondas y paneles con especialistas, estructurados en tres secciones que trataron los siguientes temas:

- 1) Aspectos ideológicos y sociales de la identidad lingüística;
- 2) Identidad y lengua en la creación literaria;
- 3) Español internacional e internacionalización del español.

Los participantes dieron cuenta de los aspectos normativos del idioma, de la tradición cultural a él ligada, de los vínculos actuales del español con las comunidades indígenas, las migraciones, las otras lenguas de España, la comunicación textual en el mundo hispánico, la creación literaria en situación de lenguas en contacto, el diálogo con otras literaturas, la invención de la identidad en la escritura literaria, el avance del idioma en los Estados Unidos

y los peligros de la extensión del *spanglish*, el uso del español en los textos cinematográficos, el español estándar en los medios de comunicación, el rol de los medios en la creación de una cultura iberoamericana, el espacio iberoamericano del libro y la enseñanza del idioma en el mundo y su certificación.

La conferencia inaugural del Congreso, a cargo del escritor mexicano Carlos Fuentes, ya anunciaba la idea principal, que luego matizaron muchos otros panelistas, de que la unidad del español sólo es posible –y deseable– en el respeto por la diversidad. Transcribimos textualmente algunos párrafos de su discurso¹:

La América Indígena se contagió del inmenso legado hispánico. Las costas del Caribe y del Golfo de México recibieron una marea que venía de muy lejos, del Bósforo, de las hermanadas tierras semitas de Israel y Palestina, de la palabra griega que nos enseñó a dialogar, de la letra romana que nos enseñó a legislar y, al cabo de la más multicultural de las tierras de Europa, España celta e ibera, fenicia, griega, romana, judía, árabe y cristiana.

Hoy que se propone la falaz teoría del choque de civilizaciones seguida del peligro hispánico para la integridad blanca, protestante y angloparlante de los EE. UU. de América, conviene disipar dos mitos. El primero, que Norteamérica no es una región monolingüe o monocultural, sino un verdadero tejido de razas y lenguas: esquimo-aleutiana y na-dené en los orígenes, en seguida español de San Agustín en la Florida a San Francisco en California, francesa de Nueva Orleáns en la Luisiana a *De-trúa* (hoy Detroit) de los Illinois y luego, en sucesivas olas migratorias, alemán e italiano, polaco y ruso y en irónico reverso, el español sefaradí junto con el yiddish y, en la frontera del otro mar descubierto por Balboa, la migración de lengua japonesa, coreana, china y vietnamita: avenidas enteras de Los Ángeles anuncian su comercio y su trabajo en lenguas asiáticas, convirtiendo a otra ciudad hispánica –Nuestra Señora de los Ángeles de Porciúncula– en el Bizancio lingüístico y cultural del Océano Pacífico. Pues también los puritanos ingleses llegaron a las costas de Massachussets en 1621 sin pasaportes o permisos de trabajo. También ellos llegaron de otra parte.

El contagio, asimilación y consiguientes vivificación de las lenguas del mundo es inevitable y es parte inexorable del proceso de globalización. Que la lengua española ocupe el segundo lugar entre las del Occidente, da crédito no de una amenaza, sino de una oportunidad. No de una maldición, sino de una bendición: el español ofrece al mundo globalizado el espejo de hospitalidades lingüísticas creativas, jamás excluyentes, abarcantes, nunca desdeñosas. Lengua española igual a lengua receptiva, habla hospitalaria.

1 En <http://www.congresodelalengua3.ar/ponencias.htm>

Carlos Fuentes supo aunar ideología, literatura, entusiasmo, dramatismo, por lo que recibió una cerrada ovación por parte del público, emocionado por la claridad, la profundidad y la belleza de sus palabras.

Otros ensayistas hicieron especial hincapié en la variedad del español, pero una variedad que se mantiene sobre un estándar compartido por sus cuatrocientos millones de hablantes (cifra que se escuchó reiteradamente durante los días del Congreso). Los participantes negaron la existencia de peligros que acechen a nuestra lengua: una cosa es que se trate de un idioma rico, pujante, vivo, en constante evolución y crecimiento y otra muy distinta es que se trate de una lengua en peligro, en retroceso. Aunque muchos también alertaron sobre el empobrecimiento general que sufre el español y la dramática reducción del número de palabras que utilizan los hablantes para expresarse, en especial los jóvenes. En los paneles 3.1 y 3.2, se remarcó el papel fundamental que deberían cumplir los medios de comunicación en la difusión del uso correcto del idioma, aspecto éste directamente vinculado con la mejora de la capacidad de expresión y la amplitud del pensamiento.

Dos paneles organizados por el Instituto Cervantes, correspondientes a la Sección 3, coordinada por Humberto López Morales, se dedicaron a temas especialmente interesantes para quienes nos dedicamos a la enseñanza de la lengua. A ellos me referiré en lo que sigue de este artículo, con el deseo de que al menos queden algunos ecos de este III CILE en el ámbito virtual que compartimos: el panel 3.5, dedicado a la Enseñanza del español en el mundo y el 3.6, a la Certificación de su dominio.

LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN EL MUNDO. HACIA UNA ACCIÓN COORDINADA

Con este ambicioso título, emprendimos la tarea de describir algunos aspectos de la enseñanza del español. Para quien escribe estos ecos del III CILE fue especialmente emotivo, como argentina y española, contar con la confianza y el apoyo del Secretario de las Academias, D. Humberto López Morales y del Director Académico del Instituto Cervantes, D. Jorge Urrutia, para la organización y coordinación de este panel. Sólo era posible constituirlo con seis participantes, por lo que decidimos invitar a un formador de profesores de lengua española del país anfitrión; un responsable del español en Brasil, como país limítrofe del MERCOSUR; un representante de México, como gran país hablante de español; un representante de la acción de cooperación lingüística en el mundo, del Ministerio de Educación español; y dos integrantes de secciones académicas del Instituto Cervantes.

Magdalena Viramonte de Avalos presentó una interesante perspectiva histórica sobre la enseñanza de la lengua española en el sistema escolar de Argentina, así como de la lengua española como lengua extranjera, que en el último siglo pasó por los paradigmas de *Norma* y *estilo*, *estructura*, *texto* y *discurso*, palabras clave de su evolución. Según esta formadora de

profesores e investigadora de la Universidad de Córdoba (Argentina), “la sofisticada tecnología de las comunicaciones, con una movilidad de grupos étnicos por toda la superficie del planeta, nos hace tomar conciencia de que el español no sólo había que aprenderlo en el país sino que había que enseñarlo en no importa qué lugar de la geografía del mapamundi y así, con analogías evidentes de políticas lingüísticas de otras lenguas, se abre al mercado de intereses humanos y económicos el “español para extranjeros”, apertura que está también signada por la fuerza del MERCOSUR. La última década del XX y los años que van transcurriendo del XXI dejan entrever un bullente espacio de producciones editoriales con propuestas metodológicas adecuadas a las normas sociolingüísticas del Río de la Plata así como de propuestas de estandarización de pruebas de conocimiento del sistema de la lengua española. Prueba reciente es la creación del Consorcio para la Evaluación del conocimiento y uso del Español como Lengua Extranjera entre el Ministerio de Educación y las tres Universidades nacionales intervinientes: del Litoral, Córdoba y Buenos Aires que quedó constituido el 3 de junio de 2004 con la firma del convenio en ámbito del Ministerio de Educación y con antecedentes que se remontan a 2001, en los que también intervino el Ministerio de Relaciones Exteriores.”

Álvaro García Santa-Cecilia, coordinador de la Ordenación académica del Instituto Cervantes, presentó las principales aportaciones del Marco Común Europeo de Referencia para la enseñanza de las lenguas, que quisiera destacar aquí, con sus propias palabras. De entre estas ideas y planteamientos, que orientan la acción institucional del Consejo de Europa en el ámbito de la enseñanza de lenguas, cabe destacar, ante todo, el concepto de *plurilingüismo*. Este enfoque pone énfasis en el hecho de que, a medida que se va ampliando la experiencia lingüística de una persona, ya sea mediante el aprendizaje escolar, ya sea mediante el contacto con otras lenguas y culturas, los conocimientos lingüísticos que adquiere no se incorporan a su mente en compartimentos estancos, separados, sino que van consolidando un modo de competencia constituida por la compleja red de relaciones que se establecen entre los conocimientos lingüísticos y las experiencias lingüísticas y culturales que esa persona va gradualmente adquiriendo. Otra idea básica que subyace en el documento es que el aprendizaje de lenguas es algo que debe llevarse a cabo a lo largo de toda la vida. Como bien indicó García Santa-Cecilia, “el Consejo de Europa trasciende el ámbito del currículo escolar para situarse en la perspectiva más amplia de la trayectoria que sigue una persona a través de una secuencia de experiencias educativas. El *Marco de referencia* es el resultado de un trabajo colectivo en el que han colaborado responsables educativos, expertos, investigadores y profesores durante diez años, y entronca con la trayectoria de la acción institucional del Consejo de Europa en el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas desde principios de los años 70. Desde los primeros borradores de la definición de *Threshold Level* -el célebre “nivel umbral”- en el año 1971 hasta la aparición del *Marco de referencia* en 2001 han transcurrido exactamente treinta años, en los que se ha ido constituyendo un *corpus* de ideas, propuestas, experimentaciones, planes educativos, hipótesis y modelos

descriptivos que han permitido afianzar el camino de los miles de profesionales que se dedican hoy a la enseñanza de las lenguas. El Instituto Cervantes viene desarrollando un papel muy activo a partir de las bases comunes del *Marco de referencia*. Hablamos en este Congreso de *globalización* y de *panhispanismo*. Con respecto a este último término, el Instituto Cervantes mantiene distintas líneas de acción, entre las que cabe citar la participación en el *Diccionario Panhispánico*, que se presenta en este Congreso, o el enfoque panhispánico que, en colaboración con instituciones educativas de distintos países hispanohablantes, quiere dar el Instituto a los *Diplomas de español como lengua extranjera*. Una iniciativa, por tanto, en el ámbito lexicográfico y otra en cuanto a los sistemas de certificados". En lo que respecta al ámbito específico de la enseñanza del español, García Santa-Cecilia se pregunta ¿en qué medida podemos contribuir al desarrollo de una acción coordinada? ¿Cabría considerar, también, la idea del *panhispanismo* en todo lo que se refiere a la enseñanza del español? Los países hispanohablantes compartimos la lengua, pero da la impresión de que hay pocos resortes de comunicación entre los profesionales relacionados, de uno u otro modo, con la enseñanza y el aprendizaje del español.

Si apreciamos la iniciativa que constituye el *Marco de referencia*, podemos considerar la idea de disponer de bases comunes y, concretamente, de una escala común para describir los distintos niveles de competencia idiomática que va alcanzando el alumno a medida que progresa en su aprendizaje; o la idea de ponernos de acuerdo en utilizar una serie de parámetros y categorías para describir los elementos que permiten una definición de la lengua desde la perspectiva de la comunicación, que sea útil a la hora de desarrollar los currículos, los programas, los exámenes y los certificados de español; o la idea de incorporar descriptores ilustrativos, que sean el resultado de cruzar los niveles de la escala común con las categorías descriptivas, que indiquen con claridad y precisión lo que el alumno es capaz de hacer mediante el uso del español. Cualquiera de estas ideas, puesta en práctica, contribuiría, sin duda, en mucho, al desarrollo de acciones coordinadas en el campo de la enseñanza del español. Y, más allá de los elementos concretos que constituyen las bases comunes del *Marco de referencia*, los valores subyacentes de plurilingüismo y pluriculturalismo, el aprendizaje de lenguas como una valiosa experiencia a lo largo de toda la vida, o la voluntad de transparencia y coherencia en el trabajo profesional de cuantos nos dedicamos a la enseñanza de lenguas, son una aportación de extraordinario interés, que nos puede permitir ampliar el horizonte del trabajo cotidiano y las posibilidades de desarrollo futuro.

Del mismo modo que España ha aspirado siempre a desempeñar un papel privilegiado como nexo de unión entre Europa y los países hispanohablantes, el Instituto Cervantes, que tiene como uno de sus fines principales el de promover universalmente la enseñanza y el uso del español, puede contribuir a que los profesionales de la enseñanza del español en todo el mundo consideren la utilidad de disponer de bases comunes que favorezcan la colaboración,

el intercambio de las ideas y la comparación de los distintos enfoques de enseñanza. El Instituto tiene una enorme y prestigiosa presencia en Internet desde sus páginas institucionales. El Centro Virtual Cervantes mantiene abiertos varios foros de debate que permiten abordar todos aquellos aspectos que interesan a los profesionales y que harían posible un diálogo de nivel “global” sobre el interés y las posibilidades de incorporar bases comunes en la enseñanza del español.

Juan Pedro de Basterrechea, Jefe del Departamento de Tecnología y Proyectos Lingüísticos del Instituto Cervantes, abordó el tema de la Integración de los recursos didácticos digitales en la enseñanza del español. Llevar a cabo esta tarea en nuestro mundo globalizado —como, por otra parte, la de cualquier otra disciplina objeto de enseñanza y aprendizaje— se enfrenta en este comienzo de siglo a un reto fundamental que va a determinar su evolución en las próximas décadas. Se trata de la definición del papel que habrán de desempeñar los recursos didácticos digitales y los sistemas de comunicación telemáticos en la actividad docente. Quedó claro en su exposición que ese desafío exige la toma de posiciones a varios niveles. En primer lugar, la selección de los recursos didácticos verdaderamente útiles en el proceso de adquisición de la competencia comunicativa. En segundo lugar, el diseño de un modelo de integración de dichos recursos en la oferta académica. En tercer lugar, la elaboración de estrategias de “gestión del cambio” que contemplen aspectos tan determinantes como el diseño instructivo, la integración curricular o la formación del profesorado. Por último, mediante la acción coordinada y la experiencia compartida, el progreso hacia la estandarización de los modelos. Para Basterrechea,

“no cabe duda de que la aportación de las tecnologías educativas resulta decisiva, tanto para el enriquecimiento de la actividad presencial en el aula, como para el diseño de modelos formativos semipresenciales (*blended learning*) y a distancia, capaces de adaptarse a las necesidades cambiantes de distintos colectivos de alumnos. Realidades sociales nuevas requieren soluciones nuevas... El Instituto Cervantes, una de cuyas misiones principales es la promoción de la enseñanza del español en el mundo, viene trabajando intensamente desde mediados de los noventa tanto en la configuración de un modelo de integración como, sobre todo, en el desarrollo de recursos didácticos en soporte digital. El resultado más destacable de toda esta labor es el Aula Virtual de Español, el AVE (ave.cervantes.es, infoave@cervantes.es), una aplicación que integra un entorno virtual de aprendizaje específico (LMS), materiales didácticos multimedia que desarrollan el Plan curricular del Instituto en sus cuatro niveles —equivalentes a los A2, B1, B2 y C1 del *Marco común europeo de referencia*—, y un repositorio de materiales complementarios editables por el profesor. A comienzos del año académico en curso, 21 centros del Instituto y 68 universidades e instituciones de todo el mundo iniciaban la incorporación del AVE a sus programas... El Instituto Cervantes pone sus recursos y, en particular, el Aula Virtual de Español, con sus más de 6.000 pantallas de actividades didácticas, a disposición de cuantos participan en este

empeño compartido de difundir nuestro patrimonio lingüístico, con el objetivo de avanzar juntos en la construcción de nuevos y más eficaces modelos de enseñanza de la lengua.

Javier Díaz Malledo, Secretario General Técnico del Ministerio de Educación y Ciencia español, presentó algunas iniciativas interesantes que está llevando a cabo su Ministerio en el ámbito de la enseñanza del Español como Lengua Extranjera. La más llamativa para todos los profesores creo que es justamente esta página que nos acoge y nos difunde: Estamos impulsando una página web llamada *redELE* que será un servicio público del Ministerio de Educación y Ciencia de España destinado a profesionales de la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) Su objetivo es brindar información específica sobre la didáctica de esta disciplina y contribuir a la formación del profesorado. Destacó la existencia de *redELE* como una iniciativa abierta a la participación de todas las personas interesadas en la enseñanza y difusión del español. Presentó también los principales programas que desarrolla el Ministerio de Educación y Ciencia en Argentina, como los dos programas de Cooperación Educativa: un Centro Educativo de titularidad mixta con participación del Estado español: El Colegio Hispano- Argentino "Parque de España", en Rosario y un centro de Convenio el Instituto Hispano Argentino "Pedro Poveda" en la localidad de Vicente López (Buenos Aires).

Martha Jurado Salinas, Jefa del Departamento de Español del Centro de Enseñanza para Extranjeros, de la Universidad Nacional Autónoma de México, trató el tema de la enseñanza del español en México en la era de la globalización, proceso que entiende como la internacionalización del comercio, la integración de mercados financieros y la mundialización de empresas multinacionales. Tal como ella apuntó, una de las consecuencias más evidentes de la globalización es la irrupción de la tecnología en todos los ámbitos de la vida social y privada. La tecnología ha invadido los hogares y su carácter lúdico, aunado a su manera simplificada, visual, e hipertextual de presentar la información, ha originado una nueva percepción de la realidad y por tanto, una configuración mental distinta. Todo ello ha incidido en el ámbito educativo provocando un cambio en las formas tradicionales de concebir la enseñanza, el proceso de aprendizaje y las relaciones sociales en el entorno escolar.

Aunque los cambios en educación no suelen producirse con rapidez, se detectan modificaciones en una doble vertiente: por una parte, se ha producido una toma de conciencia oficial respecto a las posibilidades de los nuevos medios en la educación formal; por otra, algunos profesores, conscientes de la importancia de esos nuevos medios en la educación informal, han tomado iniciativas para emplearlos en el aula, en el diseño de materiales y en ambientes de aprendizaje "no tradicionales", como sucede en la educación abierta y a distancia. En su ponencia, Marta Jurado plantea la necesidad de coordinar acciones principalmente dentro de dos líneas de trabajo: el diseño coordinado de programas de formación a distancia de profesores y la elaboración de estándares para la definición de

objetivos, métodos y resultados que permitan evaluar el progreso de un individuo en el proceso de construcción de su competencia lingüística; todo ello, haciendo uso de las ventajas que la tecnología pone a nuestro alcance en la actual era de la globalización.

La situación del español en Brasil, tema de gran interés para muchos profesores, quedo sin tratarse oficialmente, debido a que el Secretario de Educación Profesional y Tecnológica, D. Antonio Ibáñez Ruiz, canceló su participación a último momento. No obstante, gracias a la lista de distribución de ELEBRASIL, con el apoyo de *redELE* y REDIRIS, podemos estar al tanto de las polémicas y de las variadas actividades en español, sobre el español y relacionadas con el español que tienen lugar en ese grandioso país.

CONCLUSIONES

Para cerrar estas páginas, transcribo aquí las conclusiones que adelanté a los lectores de las listas de distribución de profesores de ELE:

Las investigaciones demuestran a las claras que la instrucción en la lengua, además de su uso, permiten alcanzar niveles de dominio de la competencia lingüística comunicativa más altos, en corrección y adecuación, y en menos tiempo. De ahí que la mejora en la enseñanza, tanto en sus objetivos de políticas lingüísticas, como en sus aspectos metodológicos y en sus recursos didácticos, deba insertarse en las coordenadas que marcan la globalización y la internacionalización de las comunicaciones y de los mercados. Para ello necesitamos un Marco global y común, que permita la coordinación internacional de las acciones, relacionadas al menos con tres aspectos tratados en nuestro Panel:

- a) La formación específica de los profesores de español.
- b) La investigación y el diseño de caminos metodológicos y de instrumentos didácticos más eficaces para la enseñanza de la lengua.
- c) El uso de las tecnologías de la comunicación al servicio de los que aprenden y de los que enseñan.

Tenemos dos modelos de acciones coordinadas que ya se vienen realizando con grandes aportes para la internacionalización del español. Por un lado, las 22 Academias de la Lengua, que no sólo han consensuado un diccionario panhispánico de dudas, sino que se han comprometido a hacer lo propio con la nueva gramática; por otro, el Instituto Cervantes, con sus 45 Centros y Aulas repartidos por todos los continentes, su Aula Virtual de Español con más de 6.000 pantallas de actividades didácticas, su Centro virtual Cervantes, a disposición de cuantos participan en este empeño compartido de enseñar nuestra lengua.

Las acciones coordinadas para la enseñanza del español en el mundo, como lengua nativa y como lengua no nativa, que podrían ponerse en marcha, según las propuestas de los integrantes y del público virtual participante de / en este Panel:

1) Tomar como base de los diseños panhispánicos para la enseñanza de la lengua los documentos globales ya existentes, como el “Marco común de referencia europeo para la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de las lenguas”. No se trata de imponer una línea de trabajo, sino de aprovechar este marco, resultado del trabajo y el consenso de especialistas de varios continentes y de variadísimas lenguas, y de concretarlo en diseños curriculares que recojan las peculiaridades y necesidades de cada entorno de enseñanza en el mundo (D. Álvaro García Santa-Cecilia).

2) Integrar los esfuerzos de los Ministerios de Educación de los diferentes países de habla hispana en las políticas de ayudas y de lectores de español que se envían a los diferentes países de habla no hispana, con el propósito de converger, coordinar y potenciar los esfuerzos de estos Ministerios con los recursos de otras instituciones como el Instituto Cervantes, las Academias de la Lengua, las acciones culturales de las Embajadas, entre varias otras. El MEC español participa con una red exterior organizada a través de dieciocho Consejerías de Educación (que coordinan a más de 1.000 profesores), y con el apoyo a la enseñanza del español a decenas de miles de estudiantes de diferentes niveles educativos, en variados países repartidos por todo el mundo, que incluyen programas de alfabetización y educación de adultos, profesores visitantes, auxiliares de conversación, centros de recursos y asesores técnicos (D. Javier Díaz Malledo).

3) Incorporar en los diseños de acción didáctica para la enseñanza del español las investigaciones realizadas en diferentes universidades del mundo que podrían constituir una RED en la que se recojan: trabajos con perspectiva histórica sobre la evaluación de las concepciones de la lengua y del aprendizaje y su influencia en los métodos, con perspectivas psicosocial, pragmática y didáctica (D^a Magdalena Viramonte de Ávalos); trabajos de diseño coordinado de programas de formación a distancia de profesores y de elaboración de estándares para la definición de objetivos, metodologías, sistemas de evaluación de la competencia lingüística comunicativa (D^a Martha Jurado); definición del papel de los recursos digitales y de los sistemas de comunicación telemáticos en todos estos procesos (D. Juan Pedro de Basterrechea).

Para terminar, no puedo dejar de compartir con los lectores de redELE una cierta decepción por el hecho de que toda esa efervescencia de ideas planteadas y discutidas en los paneles de las distintas secciones, con una participación interesada, activa y constructiva del público que llenaba las salas, se ha quedado totalmente diluida.

Los ecos del III Congreso Internacional de la Lengua Española son débiles, casi en sordina. No se han producido debates posteriores que trascendieran el ámbito del Congreso, que trajeran consecuencias prácticas, materializadas en acciones renovadoras. Y esta falta de ecos ocurre en plena globalización y con más medios de comunicación que los jamás imaginados por los hablantes y oyentes de esta aldea que nos cobija.

La comprensión lectora. Una propuesta didáctica de lectura de un texto literario

ESTHER BLANCO IGLESIAS

Centro de Cultura Hispánica Caballeros de Santiago, Salvador (Bahia)

Esther Blanco es licenciada en Filología Hispánica con la especialidad de Literatura por la Universidad de Barcelona. Ha trabajado como profesora de Lengua Castellana y Literatura en la enseñanza media en institutos públicos en Barcelona desde 1988 a 1998. En esa época participó como Coordinadora Pedagógica en la implantación de la Reforma Educativa. Desde 1998 reside en Salvador (Bahia) donde trabaja como profesora de español como lengua extranjera en el Centro de Cultura Hispánica Caballeros de Santiago. Ha sido profesora sustituta en la Universidad Federal de Bahia y actualmente enseña Literatura Española y Lengua en el Curso de Letras de las Facultades Jorge Amado. Se encuentra en fase de realización de la memoria final del Máster de Enseñanza de Español como Lengua Extranjera, de la Universidad de Barcelona, que versa sobre el desarrollo de la comprensión lectora a través de textos literarios.

RESUMEN: Este trabajo parte de una revisión y reflexión sobre la lectura y el proceso de recepción del texto escrito. Revisa las principales ideas sobre las teorías más recientes y de mayor influencia en la actual didáctica de las lenguas sobre cómo se aprende a leer, sobre cómo se produce la comprensión de un texto escrito. A partir de las aportaciones de Frank Smith principalmente se considera la importancia de los conocimientos previos para la lectura eficaz de un texto y se analizan otros factores como la velocidad lectora. Posteriormente se considera cómo estas teorías deben ser tenidas en cuenta para diseñar actividades de lectura en el aula y se recopilan una serie de orientaciones a partir de la bibliografía más destacada. Posteriormente, teniendo en cuenta los principios metodológicos analizados, se presenta una determinada actividad de lectura y trabajo en el aula con un texto literario, encuadrada en un programa de enseñanza de la literatura a estudiantes universitarios brasileños.

INTRODUCCIÓN

F Smith en su trabajo sobre la lectura y su aprendizaje destaca principalmente la importancia del conocimiento previo o conocimiento del mundo del lector para que se produzca la lectura eficaz. No sólo en la lectura sino en cualquier proceso de aprendizaje humano, únicamente podemos darle sentido al mundo a partir de lo que ya conocemos. Aquello que no podemos relacionar con nuestra teoría del mundo no tiene sentido y por lo tanto no sentimos la necesidad de aprenderlo y no lo aprendemos. Smith, deja bien claro en su trabajo, basándose en estudios científicos sobre el proceso de la percepción visual y del desarrollo del conocimiento, que cualquier aprendizaje humano tiene como base nuestra teoría interna del mundo y sobre ella se conforma y desarrolla toda la estructura cognitiva. Partiendo de estas premisas, que explicaremos con detalle más adelante, nos proponemos plantear una actividad de comprensión lectora aplicada a un texto literario, dando especial lugar e importancia a las

tareas de pre-lectura o de estímulo y motivación previas a la lectura del texto en sí mismo, con la intención de que el alumno llegue a él y lo lea significativamente, movido por un propósito que tenga sentido y facilite entonces la comprensión y relación de su contenido con los conocimientos previos y la teorías del mundo propia del alumno.

Así mismo y en consonancia con muchas de las aportaciones de Smith, y dentro ya de la metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras, F.Grillet aborda el trabajo y la enseñanza de la destreza lectora proponiendo una serie de ejercicios y materiales que pretenden estimular el desarrollo de la lectura como un proceso autónomo y activo, intentando entrenar al alumno en estrategias diversas que van desde las actividades de predicción e inferencia, previas a la lectura del texto, a las de análisis e interpretación más detallada. Teniendo estos materiales en cuenta, nuestra propuesta intenta adaptar parte de estas ideas a un texto literario y tras la preparación previa de la lectura con pre-tareas de motivación y activación de los conocimientos previos, plantear algunas actividades de lectura, análisis y discusión del contenido del texto. La actividad propuesta pretende también integrar otras destrezas y propiciar la oralidad y la expresión escrita dentro de un contexto significativo.

I. LA COMPRENSIÓN LECTORA

En su libro *Comprensión de la lectura*, F. Smith, expone una serie de ideas fundamentales a la hora de entender el proceso del desarrollo de la lectura y también de plantearse el papel que el profesor debe ejercer en su labor docente para facilitar el aprendizaje de esta destreza. Si bien el análisis de Smith se centra en el aprendizaje de la lectura en los niños, sus planteamientos son en líneas generales aplicables a la enseñanza de la destreza lectora en L2 y fundamentales para abordar el trabajo desde una orientación metodológica adecuada y para traer perspectivas y creencias nuevas a las que han alimentado durante tanto tiempo la enseñanza tradicional y que, aun de forma inconsciente, están todavía muy presentes en el hacer o en los hábitos de muchos profesionales de la enseñanza.

Tal vez la cuestión principal que plantea Smith, esencial e importantísima para la didáctica y la forma de enseñar, es la importancia que tiene para la lectura la información "no visual" (los conocimientos previos). La lectura sólo ocasionalmente es visual, gran parte de lo que un lector eficaz lee no lo ve, lo entiende, lo percibe, gracias a su conocimiento del mundo. Y esto lo corroboran las teorías sobre comunicación e información y algunos experimentos científicos sobre la percepción ocular de las imágenes.

Para que la información llegue, la comunicación se produzca, el canal a través del cual el emisor le transmite el mensaje al receptor debe ser interpretado por éste de un modo

fluido, sin demasiada incertidumbre. Si la incertidumbre es alta, si el receptor se enfrenta a un número alto de alternativas sobre lo que ve, no se producirá la información. La información que transmite un texto se define así como la reducción de la incertidumbre del lector. La lectura es eficaz cuando el conocimiento previo del lector, su información no visual, le permite descartar la mayoría de alternativas inválidas para interpretar el texto, es decir, no duda, ni tropieza sobre cómo identificar letras, palabras y significados. A mayor número de alternativas, aumenta la confusión, la incertidumbre, la lentitud y por lo tanto la comprensión se reduce o no se produce. Cuanta mayor redundancia o fuentes de información tenga a su alcance el lector, menor información visual necesita, menos dependencia de la "letra impresa", más rápida será la decisión entre las distintas alternativas y por lo tanto mayor eficacia lectora.

En todo este proceso el lector tiene un papel activo, su contribución para la comunicación es fundamental. El proceso de la lectura es un proceso de toma de decisiones, un "cuerpo a cuerpo" con el texto, donde el lector, partiendo de lo que ya sabe sobre el mundo, busca respuestas a preguntas, escoge significados, a veces duda, aventura interpretaciones y va poco a poco recorriendo un camino que le lleva a "entender" el mensaje. La eficacia de todo ese proceso es el lector quien la mide en un constante rever y evaluar lo que está entendiendo o queriendo encontrar en el texto. Cuanto mayores sean los conocimientos previos del lector sobre lenguaje (ortografía, léxico, sintaxis....) o sobre el mundo (informaciones diversas) más rápida y eficazmente se produce esa "negociación" con el texto, pues la redundancia es grande y la incertidumbre mínima. Por eso el lector principiante se mueve en medio de grandes dosis de incertidumbre, en medio de un gran ruido (muchas señales que no sabe descifrar): su información no visual es insuficiente para ayudarlo a no ver tantos signos y a entender significados. La información no llega, la lectura se limita a un bosque de signos. El lector fluido o hábil debe tener también una actitud de riesgo, una capacidad de aventurarse, cuanto menos se aventure, cuanto más información busque antes de decidir, más aumenta la posibilidad de error y de no comprender el texto.

Por otra parte, los experimentos científicos sobre cómo ve el ojo demuestran que la lectura lenta interfiere en la comprensión y la rápida reduce la dependencia de la información visual, es decir, haciendo uso del significado (conocimiento previo) se acelera la lectura.

Smith, por tanto, partiendo de la premisa de que el aprendizaje siempre se produce a partir de nuestra teoría interna del mundo (nuestra estructura cognitiva) expone cómo el mecanismo fundamental de ese proceso es la predicción, es decir, la eliminación previa de las alternativas improbables. En nuestra relación con el mundo y en ese proceso

interminable que es el aprendizaje estamos en constante estado de anticipación, formulamos preguntas y hacemos hipótesis sobre sus respuestas que vamos confirmando con la retroalimentación que el contexto nos ofrece. Las respuestas a esas preguntas nos las da la comprensión y con ello se reduce la incertidumbre. Cuando leemos un texto, la comprensión se produce cuando las preguntas que nos vamos haciendo encuentran respuesta. La comprensión es un estado de no tener respuestas sin responder. En relación con esto se introduce la idea de la relatividad de la comprensión, pues ésta depende de la persona, de las preguntas que se haga. Es decir, si el aprendizaje es un poner en relación lo que ya sabemos con lo nuevo, la eficacia en la lectura se produce cuando el lector consigue, con sus conocimientos previos, dar respuesta satisfactoria a las preguntas que le plantea el texto a través del proceso activo y dinámico de la propia lectura. Sus recursos le permiten eliminar las alternativas improbables y reducir la incertidumbre, o sea, comprender.

Aprendemos el lenguaje a través de su uso y de forma implícita, de forma experimental, no reglada. Y lo que mueve a los niños a aprender el lenguaje es la posibilidad de extraer sentido. El aprendizaje se produce a través de las predicciones o hipótesis sobre el significado de los enunciados y las reglas para interpretarlos, hipótesis que el niño va verificando mediante la retroalimentación que el contexto le proporciona. Este mismo proceso es el que orienta el desarrollo de la lectura. La lectura se aprende siempre que exista la oportunidad de generar y comprobar hipótesis en un contexto significativo. El lenguaje escrito con sentido es el estímulo para el aprendizaje pues proporciona el contexto donde están las claves, la retroalimentación que permite verificar las predicciones. Siempre que lo impreso sea significativo existirá motivación o estímulo para el aprendizaje. Y un texto escrito es significativo cuando despierta la necesidad de responder preguntas, cuando nos mueve a relacionar lo que ya sabemos con lo nuevo para darle un sentido. Citando literalmente a Smith el aprendizaje es "la modificación de lo que ya conocemos como consecuencia de atender al mundo que nos rodea" (Smith 1981: 67). A través de la lectura prestamos atención nueva al mundo, encontramos nuevas preguntas y, si leemos eficazmente, encontraremos en el texto la respuesta, es decir, se producirá la comprensión y se ampliará por tanto nuestro conocimiento del mundo.

A partir de trabajos como el de Smith la concepción de la lectura como una aproximación de lo particular a lo general queda seriamente cuestionada y se asume la importancia de los conocimientos previos en el proceso de la lectura. Nunan (1989) se refiere a la "teoría del esquema", según la cual la lectura es un proceso interactivo entre lo que ya sabe el lector sobre un tema determinado y lo que escribe el autor. El buen lector sabe relacionar el texto y sus propios conocimientos previos con eficacia. El propio Nunan (1984) ha constado cómo, para los lectores del inglés como segunda lengua de una escuela

secundaria, el conocimiento previo relevante era un factor más importante para la comprensión escrita que el dominio de la complejidad gramatical.

Las implicaciones que todas estas cuestiones tienen para la didáctica de la lectura son importantes: la necesidad de hacer que los alumnos no se enfrenten al texto de la nada; es necesario que la lectura ponga en relación lo ya sabido con lo nuevo y para facilitar ese proceso, hay que estimular los conocimientos previos, activarlos, poner el texto en relación con la teoría del mundo de los alumnos, con lo que ya saben sobre lenguaje. Por otra parte es necesario también que los aprendices de una lengua y de la destreza lectora desarrollen su independencia lectora, su capacidad de aventurar hipótesis que les ayuden a interpretar el texto tanto en lo referente a vocabulario desconocido como a estructuras de la frase o significados nuevos; en definitiva, que asuman un papel activo y autónomo frente al texto. Otro objetivo que hay que trabajar y tener en cuenta es el desarrollo progresivo de la velocidad lectora de los estudiantes. Smith deja bien claro que una lectura lenta implica un nivel muy bajo de comprensión, aumenta la incertidumbre y la dependencia del lector respecto a la información visual. Grillet, F. (1981) propone en este sentido algunos ejercicios específicos para fomentar en el alumno la propia conciencia respecto al ritmo en que lee y estimularle a mejorarlo progresivamente.

Para el aprendizaje de la lectura, el papel del profesor es muy importante, pero no como instructor, pues Smith deja bien claro que la lectura no puede enseñarse formalmente. Solo puede aprenderse a leer leyendo, la lectura es una experiencia de vida, se aprende con la práctica. Por tanto el maestro, el profesor en el ámbito de la L2, debe ser un facilitador y un guía cuyo principal papel es asegurarse de que los estudiantes tengan la oportunidad de leer. Esa es la única manera de garantizar que el proceso se ponga en marcha. Para facilitar ese proceso el profesor debe:

- desarrollar la confianza de los estudiantes para leer por sí mismos
- estar atento a sus preferencias
- comprender las situaciones que hacen difícil la lectura
- facilitar información no visual relevante - facilitar la comprensión previa
- desarrollar el fondo de conocimientos previos
- estimular la predicción, la comprensión y el disfrute en la lectura

II. LAS ACTIVIDADES DE LECTURA EN EL AULA DE ELE

Tal como señalan Cassany, Luna y Sanz (1994 : 195) la concepción de la lectura que subconscientemente ha transmitido la escuela tradicional es limitadísima. Siguiendo a Solé

(1992) y a Colomer y Camps (1991) exponen la secuencia didáctica típica y tónica de la enseñanza tradicional de la lectura que es básicamente la siguiente:

- el profesor escoge una lectura
- un alumno lee un fragmento mientras el resto sigue la lectura
- si comete algún error de oralización el profesor lo corrige
- el profesor formula preguntas sobre la lectura que los alumnos contestan individualmente
- ejercicios de gramática a partir del texto

El error esencial de este tipo de actividades es que olvidan el aspecto más importante de la lectura: leer significa comprender, construir un significado nuevo en nuestra mente a partir de los signos escritos. En realidad, este modelo de trabajo con la lectura más que facilitar estrategias que potencien la comprensión, es decir, poner en relación lo que ya se sabe con lo que el texto aporta, lo que hace es entrenar en la respuesta mecánica de preguntas que el propio texto responde; no aborda la lectura como un proceso interactivo. Afortunadamente trabajos como el de Smith y muchos otros en los últimos tiempos han cambiando sustancialmente los planteamientos didácticos sobre la lectura.

Tomando como base el trabajo de Smith sobre la adquisición de la destreza lectora se puede concluir que a la hora de diseñar actividades de lectura en el aula hay que cuidar dos aspectos fundamentalmente. En primer lugar, dedicar espacio y tiempo a las tareas de pre-lectura con el objetivo de relacionar la información del texto con el conocimiento del mundo del alumno. Es necesario, antes de entrar en el texto, estimular los conocimientos previos y crear la necesidad de la lectura, hacer que la lectura del texto tenga sentido, sea significativa; establecer de algún modo la relación entre lo que se sabe y lo que se va a conocer y anticipar preguntas, predicciones, hipótesis. En segundo lugar, es esencial también que la actividad de la lectura se aborde de modo que el lector desarrolle estrategias de predicción y verificación de hipótesis dentro del contexto mismo del texto. Se debe promover una lectura independiente y autónoma a través de la cual el lector deduce, anticipa y comprueba usando las propias claves o pistas que el texto proporciona. Es decir, debemos trabajar y analizar el texto de modo activo y crítico, dando al alumno y su conocimiento del mundo un papel protagonista en la interpretación del texto. Por lo tanto, cualquier propuesta de materiales destinados a la enseñanza de la destreza lectora debe dedicar espacio a las estrategias de pre-lectura y de lectura, entrenando al estudiante en diversas técnicas o recursos orientados a desarrollar eficacia y autonomía.

En este sentido, es fundamental que las tareas de pre-lectura activen o estimulen los conocimientos previos, creen caminos que relacionen la teoría o conocimiento del mundo

del alumno con el texto que va a leer y además, estén orientadas a dar sentido a la lectura, a hacerla significativa, es decir a crear la necesidad o el deseo de leer el texto. Nunan expone algunas razones sugeridas por Rivers y Temperley (1978) para que un estudiante de segunda lengua quiera leer un texto:

- obtener información por algún motivo o por curiosidad
- obtener instrucciones para alguna tarea de nuestro trabajo o vida cotidiana
- participar en una función o en un juego
- mantener contactos personales o comerciales
- saber información sobre un evento o acontecimiento
- saber lo que está pasando o ha pasado
- por placer o emoción.

Otras consideraciones importantes a tener en cuenta cuando preparamos materiales para la comprensión lectora son las siguientes (Grillet: 1984):

- No debemos abordar la comprensión del texto como si fuese la suma de una serie de frases sino como una estructura de unidades mayores como el párrafo o el propio texto en conjunto.
- Hay que empezar por tareas de comprensión global y avanzar hacia el detalle de forma progresiva.
- Es muy importante usar textos auténticos, lo más auténticos posible. Esto incluye respetar al máximo su tipografía y formato original, pues éste puede ayudar a establecer hipótesis sobre su contenido (presencia de títulos en mayor tamaño, fotografías, etc.) y también no "simplificarlo" pues con ello podemos eliminar indicadores del discurso y redundancias que favorecen el proceso de predicción e interpretación del texto.
- Debe integrarse la destreza lectora con otras destrezas, pues en la vida real casi nunca leemos de forma aislada. Antes o después de la lectura, hablamos o escribimos a partir de lo leído.
- La lectura es una habilidad activa. Debemos desarrollar la capacidad de inferencia y anticipación de los estudiantes cuando leen, fomentar su independencia interpretativa.
- Debemos proponer actividades flexibles y variadas, y sobre todo, adecuadas al texto y a la razón por la que va a leerse.

- El propósito del ejercicio debe estar claro y no deben confundirse actividades de aprendizaje de la lectura con “medir” o “poner a prueba”. Además, el significado no es inherente al texto, cada lector da su propio significado a lo que lee según sus expectativas y conocimientos previos. Eso relativiza las mediciones sobre competencia lectora y nos advierte del peligro de imponer una interpretación del texto a los estudiantes.

En cuanto a las técnicas o estrategias de lectura que se pueden usar en el aula de ELE para desarrollar la capacidad lectora de los alumnos, son básicamente las mismas que desde estas nuevas perspectivas metodológicas se proponen para la lengua materna. Grellet, F. (1981) propone diversas técnicas y formas de trabajar las distintas estrategias lectoras en una variedad grande de ejercicios que van desde los que pretenden entrenar técnicas concretas de lectura a los que se centran en la función y propósito del texto, su organización de la información, su estructura, etc. Cassany, Luna y Sanz (1998 : 210) los ejercicios de lectura según las microhabilidades que entrenen, como la memoria, la inferencia, la anticipación, etc.; las técnicas que utilicen, como las preguntas, los espacios en blanco, los juegos, etc.; los materiales que usen (prensa, literatura, textos de los alumnos....) y los tipos de lectura que se realicen, intensiva, extensiva, oral, silenciosa, etc.

III. PROPUESTA DIDÁCTICA

Partiendo de estos planteamientos metodológicos, pues, hemos elaborado una propuesta didáctica de lectura de un texto literario dentro de la programación de la asignatura Literatura Hispánica I del currículum de Letras con español de una facultad de Salvador – Bahia (Brasil). A pesar de tratarse de una asignatura de Literatura en un programa de futuros licenciados en español, la competencia lingüística de los alumnos en español es muy baja y, además, en muchos casos, su competencia lectora en su propia lengua, portugués, también es bastante deficiente. Por eso la propuesta inicial es aplicar estrategias de comprensión lectora en general a la lectura y comentario de textos literarios. Hay un objetivo de conocimiento y desarrollo de la competencia literaria en español pero se aborda el texto literario de un modo similar a cualquier otro desconsiderando en general cuestiones de teoría literaria o el comentario estilístico del texto. Para contextualizar de un modo general el nivel de los alumnos diremos que en general corresponde más o menos a un nivel intermedio. La secuencia completa se desarrolla a lo largo de dos o tres sesiones, dependiendo de las dificultades que encuentren los alumnos. Se trata de la lectura y comentario de las *Coplas a la muerte de su padre*, de Jorge Manrique.

Nos hemos propuesto en primer lugar prestar especial atención a las actividades de pre-lectura orientadas principalmente a aproximar el texto al conocimiento del mundo del

alumno, a lo que ya sabe. Preparar, facilitar la conexión entre la teoría sobre el mundo de los estudiantes y lo que el texto dice o cuenta. También estas actividades previas pretenden conectar el texto con lo que el alumno sabe sobre el contexto en el que el texto se escribe: la Edad Media. Se trataba de no leer los poemas como una actividad "arbitraria" dentro de la rutina de clase, sino de abordarlos después de haber hablado, pensado y reflexionado respecto a la importancia y universalidad de sus temas. La lectura entonces estaría justificada para ver cómo un hombre del siglo XV respondió a las mismas preguntas y cuestiones de las que ya se ha discutido en clase. Éste fue el principal objetivo al diseñar la actividad: encontrar una forma de presentar el texto y leerlo que lo aproximara a los alumnos, que facilitara la complicidad entre el lector (en este caso un joven brasileño del siglo XXI) y el texto. Un objetivo también importante fue llevar a la clase la reflexión y discusión sobre la fugacidad de la vida y la muerte, dos temas tan "evitados" en la cultura del consumo y la juventud eterna que caracteriza la sociedad occidental de las últimas décadas. En este sentido debo citar también el espíritu humanista de López Quintás y sus ideas sobre el método-lúdico ambital para el comentario de textos literarios que desde que tomé conocimiento de sus ideas, me guía y orienta con frecuencia a la hora de escoger y planificar los textos y actividades que uso en mis clases de literatura.

En cuanto a los ejercicios o estrategias de lectura aplicadas a este texto en concreto, nacen de él, se adaptan y adecuan a él, es el propio texto el que pidió, sugirió el tipo de trabajo que se propone. En este sentido, vuelvo a recordar aquí una de las recomendaciones de Grellet (1981), a mi parecer esencial, que es la de la flexibilidad de los materiales y su adecuación al texto. Sin olvidar tampoco su adecuación al profesor, es decir al conocimiento o teoría del mundo del propio profesor que también interactúa en este diálogo. De manera que podríamos decir que el texto en un primer momento dialoga con el lector-profesor, que a partir de sus conocimientos previos, expectativas, necesidades lo lee, lo interpreta, y después se lo lleva al alumno, que también hará lo mismo con la intermediación del profesor entre él y el texto, o mejor dicho de las actividades o estrategias que éste le proponga para acercarse al texto y que tienen su origen en el texto en sí, que las sugiere, y de la teoría del mundo o conocimientos previos que el profesor tiene, es decir sus ideas sobre el texto, sobre el tema del texto y sobre cómo enseñar. Por eso cada profesor produce sus materiales a su medida y estos en gran parte le expresan, como profesional y como persona. Y éste sería otro tema, que no es el que nos ocupa, que es la importancia del papel del profesor en la enseñanza. Si, como dice Smith, con el aprendizaje se modifica lo que ya conocemos como consecuencia de atender al mundo que nos rodea (Smith 1984 : 67), con la enseñanza, el profesor interviene de algún modo en ese proceso, facilitando o abriendo al alumno al mundo, o mejor dicho, a la parte del mundo que el profesor contempla. La trascendencia de todo esto la tienen bien en cuenta los planteamientos constructivistas de la enseñanza. Permítaseme aquí ahora sólo cerrar

el comentario con una cita de Salmon (1988) que describe la enseñanza “no como la transmisión de un paquete de conocimientos objetivos, sino como el intento de compartir lo que personalmente crees que tiene sentido” (Salmon 1988 : 37). Como consecuencia de ello, los profesores formamos parte indivisible de lo que enseñamos. Quiero decir con todo esto que una parte esencial del enfoque dado a la actividad propuesta nace de todo ese conjunto etéreo, inmaterial e inaprehensible que es el “alma” o la manera de ser del profesor, su manera de hacer.

JORGE MANRIQUE: Coplas por la muerte de su padre

I

Recuerde el alma dormida,
avive el seso y despierte,
contemplando
cómo se pasa la vida:
cómo se viene la muerte
tan callando;
cuán presto se va el placer;
cómo, después de acordado,
da dolor;
cómo, a nuestro parecer,
cualquiera tiempo pasado
fue mejor.

II

Pues si vemos lo presente,
cómo en un punto se es ido
y acabado,
si juzgamos sabiamente,
daremos lo no venido
por pasado.
No se engañe nadie, no,
pensando que ha de durar
lo que espera
más que duró lo que vio,
pues que todo ha de pasar
por tal manera

III

Nuestras vidas son los ríos
que van a dar en la mar,
que es el morir;
allí los ríos caudales,
allí los otros medianos
y más chicos,
y llegados,
son iguales
los que viven por sus manos
y los ricos.

V

Este mundo es el camino
para el otro, que es morada
sin pesar;
mas cumple tener buen tino
para andar esta jornada
sin errar.
Partimos cuando nacemos,
andamos mientras vivimos,
e llegamos
al tiempo que fenecemos;
así que cuando morimos,
descansamos.

XIII

Los placeres y dulzores
de esta vida trabajada
que tenemos,
no son sino corredores,
y la muerte, la celada
en que caemos.
No mirando a nuestro daño,
corremos a rienda suelta
sin parar;
desque vemos el engaño
y queremos dar la vuelta,
no hay lugar.

XIV

Esos reyes poderosos
que vemos por escrituras
ya pasadas,
con casos tristes, llorosos,
fueron sus buenas venturas
trastornadas;
así, que no hay cosa fuerte,
que a papas y emperadores
y prelados,
así los trata la muerte
como a los pobres pastores
de ganados.

XVI

¿Qué se hizo el rey don Juan?
Los infantes de Aragón
¿qué se hicieron?
¿Qué fue de tanto galán ?
¿qué de tanta invención
que trujeron?
¿Fueron sino devaneos?
¿qué fueron sino verduras
de las eras,
las justas y los torneos,

paramentos, bordaduras
y cimeras?

XVII

¿Qué se hicieron las damas,
sus tocados y vestidos
sus olores?
¿Qué se hicieron las llamas
de los fuegos encendidos
de amadores?
¿Qué se hizo de aquel trovar,
las músicas acordadas
que tañían?
¿Qué se hizo aquel danzar
aquellas ropas chapadas
que traían?

XXV

Aquel de buenos abrigos,
amado por virtuoso
de la gente,
el maestro don Rodrigo
Manrique, tan famoso
y tan valiente;
sus hechos grandes y claros
no cumple que los alabe,
pues los vieron,
ni los quiero hacer caros
pues que el mundo todo sabe
cuáles fueron.

XXXIII

Después de puesta la vida
tantas veces por su ley
al tablero;
después de tan bien servida
la corona de su rey
verdadero;
después de tanta hazaña

a que no puede bastar
cuenta cierta,
en la su villa de Ocaña
vino la Muerte a llamar
a su puerta.

XXXIV

Diciendo: "Buen caballero,
dejad el mundo engañoso
y su halago;
vuestro corazón de acero
muestre su esfuerzo famoso
en este trago;
pues de vida y salud
hicisteis tan poca cuenta
por la fama,
esfuércese la virtud
para sufrir esta afrenta
que os llama."

XL

Así, con tal entender,
todos sentidos humanos
conservados,
cercado de su mujer
y de sus hijos y hermanos
y criados,
dio el alma a quien se la dio
(el cual la dio en el cielo
en su gloria),
que aunque la vida perdió,
dejónos harto consuelo
su memoria.

IV. ACTIVIDAD DE COMPRENSIÓN LECTORA

Literatura Hispánica I

Coplas a la muerte de su padre, de J. Manrique

PRE-LECTURA

1. El profesor en la pizarra tres palabras con mayúscula: VIDA, TIEMPO, MUERTE. Pide a los alumnos que piensen en esos conceptos y anoten algo, algunas frases reflejando sus pensamientos, ideas, sentimientos al respecto.
2. Después les pide que se reúnan en parejas y comenten las ideas que han escrito. Qué concepto tienen de la existencia. Les pide que busquen juntos algunas buenas metáforas para describir la vida. Antes de empezar les pongo una transparencia donde se ve una estación de tren y les digo si el tren podría ser metáfora de la vida. Y les doy tiempo para que piensen. También pueden ponerse varias fotos diversas de cosas como un río, una vela, una nube, un reloj, un coche, una pelota... entre las cuales algunas pueden darles ideas para las metáforas y otras no.
3. Ponemos en común lo que han pensando y abrimos una discusión sobre las ideas que tenemos en nuestra cultura sobre la vida y la muerte. Les pido hacer explícitas las formas de entender la vida y la muerte de las distintas culturas y religiones: el cristianismo, algunas religiones orientales como el budismo, el ateísmo, la sociedad de consumo. Comentamos la visión medieval de la vida, el teocentrismo.

LECTURA

1. Pasamos al texto. Primera lectura oyendo la versión de Paco Ibáñez. Leer y oír a Paco Ibáñez funciona como vistazo general del texto.
2. Vistazo (*skimming*)
 - ¿cuál te parece el contenido esencial de todas las coplas?
 - pon un título que creas adecuado
3. Lectura atenta (*scanning*)
 - busca las metáforas con las que se expresa en las *Coplas* qué es la vida y la muerte

LA VIDA	LA MUERTE

- ¿qué características tienen todas en común?
- ¿cómo vivió don Rodrigo, el padre de Jorge Manrique?
- ¿cómo murió don Rodrigo y qué pasó con su alma al morir?

4. Pon un título a cada estrofa que refleje la idea principal que se trata en ella.

Esta fase lleva bastante tiempo pues los alumnos tienen dificultades para entender con más detalle cada estrofa. Aquí el profesor intenta promover la deducción del significado de algunas palabras que no conocen. Al comentar los títulos que han escrito y el contenido de cada estrofa también se detendrá a explicarles el tópico del *ubi sunt*?

POST-LECTURA

1. Redacta un pequeño comentario sobre las *Coplas* siguiendo la siguiente estructura:

- presentación del texto
- principales ideas sobre la vida y la muerte
- rasgos medievales
- ideas personales sobre el tema

BIBLIOGRAFÍA

CASSANY, D. et al, *Enseñar lengua*, Graó, Barcelona 1994

COLOMER, T. y CAMPS, A., *Ensenyar a llegir, ensenyar a comprendre*, Rosa Sensat / Ed.62, Barcelona 1991

GIOVANNINI et al, *Profesor en acción 3*, Edelsa, Madrid 1996

GRELLET, F., *Developing Reading Skills*, Cambridge University Press, Cambridge 1981

NUNAN, D., *El diseño de tareas para la clase comunicativa*, Cambridge University Press, Madrid 1996

RIVERS, W. y TEMPERLEY, M., *A practical guide to the teaching of English as a second or foreign language*, Oxford University Press, New York 1978

SALMON, P. *Psychology for teachers: an alternative approach*. Hutchinson, Londres 1988

SMITH, F., *Comprensión de la lectura. Análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje*, Trillas, México 1984

SOLÉ, I., *Estrategias de lectura*, ICE Universitat de Barcelona / Graó, Barcelona 1992

WILLIAMS, M. & BURDEN, R., *Psicología para profesores de idiomas*, Cambridge University Press, Madrid 1999

El papel del profesor. Análisis de dos sesiones de clase de ELE

ESTHER BLANCO

Centro de Cultura Hispánica Caballeros de Santiago, Salvador (Bahia)

Esther Blanco es licenciada en Filología Hispánica con la especialidad de Literatura por la Universidad de Barcelona. Ha trabajado como profesora de Lengua Castellana y Literatura en la enseñanza media en institutos públicos en Barcelona desde 1988 a 1998. En esa época participó como Coordinadora Pedagógica en la implantación de la Reforma Educativa. Desde 1998 reside en Salvador (Bahia) donde trabaja como profesora de español como lengua extranjera en el Centro de Cultura Hispánica Caballeros de Santiago. Ha sido profesora sustituta en la Universidad Federal de Bahia y actualmente enseña Literatura Española y Lengua en el Curso de Letras de las Facultades Jorge Amado. Se encuentra en fase de realización de la memoria final del Máster de Enseñanza de Español como Lengua Extranjera, de la Universidad de Barcelona, que versa sobre el desarrollo de la comprensión lectora a través de textos literarios.

RESUMEN: A partir de la transcripción de dos sesiones de clase de español como lengua extranjera para alumnos universitarios brasileños, se intenta analizar un aspecto importantísimo en la metodología de la enseñanza de una lengua extranjera: el papel del profesor. Se plantea el trabajo como una propuesta práctica de reflexión sobre la docencia. Muestra la importancia de tomar conciencia de la enorme trascendencia que tiene el papel del profesor y de la importancia de estar atento a cómo desarrollamos nuestro trabajo. Intenta observar y de alguna manera objetivar cómo se proyecta la personalidad y el ser individual de cada profesor en el aula y contribuir de algún modo a una pedagogía reflexiva, única forma de profesionalizar y mejorar día a día el trabajo docente.

1. INTRODUCCIÓN

Me propongo analizar en este trabajo dos sesiones de clase bien diferenciadas dentro de la primera unidad temática de un programa de Lengua Española para principiantes en una Facultad de Letras de Salvador (Bahia, Brasil).

El programa fue reformado con la intención de priorizar la enseñanza de la lengua a través del texto escrito principalmente poniendo el énfasis principal, sobre todo en los primeros cursos, en la familiarización con la lengua a través del desarrollo de la destreza de la lectura y la escritura. Esta decisión fue tomada en función de los objetivos de trabajo en el ámbito universitario, que son conseguir una buena competencia en la lectura y producción de textos, así como alcanzar un buen nivel de conocimiento y reflexión sobre la lengua. Existía un sentimiento común en el equipo de profesores de que era necesario diferenciar nuestro trabajo en la facultad de los objetivos, materiales y estrategias de una escuela de idiomas. Esto se explica por otra particularidad propia de las circunstancias específicas de los programas y pruebas de selección de las facultades de Letras en Brasil, y en concreto en Bahia. Los alumnos que inician la carrera de Letras con español no necesitan demostrar ningún conocimiento previo de la lengua, con lo cual la realidad es que nos encontramos en el primer curso con alumnos de nivel inicial, que en su mayor parte no han estudiado nunca

español, o sea, con una competencia cero. Sin embargo, el español para los brasileños no es una lengua totalmente extraña y por tanto se pueden plantear enseguida retos mayores con respecto a la comprensión lectora, por ejemplo. Esta mezcla de circunstancias nos llevó a decidir eliminar de nuestros programas los métodos o manuales de Enseñanza de Español para Extranjeros y enfocar el trabajo en la facultad en el estudio de la lengua a través de textos haciendo de estos el hilo conductor para la adquisición de vocabulario, nociones de gramática y el desarrollo de las destrezas relacionadas con la lectura y la producción de textos escritos. De esta manera el objetivo de los cuatro primeros semestres es ir familiarizando al alumno con la lengua a través de la lectura, prepararle para la producción de textos escritos con un buen nivel de competencia y darle una visión panorámica de la gramática básica del español, para después a partir del tercer año introducirle a disciplinas de mayor nivel de reflexión como son la Historia de la Lengua, la Sintaxis, la Lingüística, la Sociolingüística. Se pretende, al final de este proceso, que el alumno graduado en Español, pueda realizar su monografía de final de carrera en español, ya que hasta ahora la lengua instrumental de este trabajo era el portugués, lo que entraba en contradicción con la propia licenciatura: Letras, con la especialidad de español.

Pertenecen ambas sesiones al primer tema del curso, que se centra en el estudio de dos textos: una entrevista y una carta. A través de ellos se trata la función de la transmisión de información personal, se introduce léxico básico relacionado con personas, profesiones, parentesco, actividades de trabajo y ocio, gustos personales y se presentan nociones gramaticales relacionadas con los artículos, las contracciones y la conjugación del presente de indicativo. En concreto, las dos muestras que voy a analizar giran en torno al primer texto presentado a los alumnos, una entrevista a una presentadora de televisión, y corresponden a dos momentos diferentes: la corrección y elaboración de un pequeño texto escrito a partir de datos obtenidos de la lectura de la entrevista y la presentación de una cuestión gramatical, las contracciones, a partir también del mismo texto.

Decidí analizar la grabación de clase de un colega, Justo Salazar, para, aprovechando la coyuntura de la puesta en práctica de un "nuevo modo de trabajar", una propuesta distinta dentro del currículum del curso universitario, reflexionar también sobre aspectos importantes de la enseñanza que pueden influir en el éxito de nuestro trabajo. Decidimos juntos que el principal objeto de análisis fuese la estructuración de la clase y sin predeterminedar ninguna otra cuestión decidimos grabar alguna de sus clases para después, tras el análisis poder sacar conclusiones sobre aspectos relevantes a tener en cuenta en nuestra manera de llevar a cabo la programación propuesta.

Tras la transcripción y observación inicial del material obtenido, me di cuenta de que además de algunas cuestiones relativas a la estructura de la clase y la secuenciación de actividades, aparecía de modo muy transparente en las muestras el papel del profesor, sus opciones y

actitudes en la manera de conducir el trabajo en el aula y también, relacionado con eso, cuestiones relativas a la interacción y al enfoque metodológico. Por eso, me propuse analizar cada sesión, en realidad fragmentos de dos sesiones, considerando todas esas cuestiones –estructura y forma de presentar las actividades y el papel del profesor en el proceso–. Y por separado, pues ambas muestras son bien distintas: en una se trabaja la producción de un texto escrito y en otra la definición de una regla gramatical. Y, sin embargo, el papel del profesor tiene mucho en común en ambas. Observar todo ello me ha llevado a priorizar este aspecto en mi trabajo y a plantearme algo tan abstracto o inaprehensible como es la “personalidad” del profesor, el papel que ésta ejerce en la manera de presentar y dirigir u orientar el aprendizaje en el aula. Williams y Burden (1999:62) señalan siguiendo a Salmon que los profesores forman parte indivisible de lo que enseñan y, enmarcándose en el Constructivismo, llaman la atención sobre el carácter único de cada profesor y cada situación de aprendizaje. De ello se deriva la importancia de la reflexión sobre la acción, sobre la manera de enseñar. Me parece interesantísima la frase que citan de Schön “nuestro conocimiento está en nuestra acción” y quiero partir de la idea de que “la tarea del profesional reflexivo es hacer explícito este conocimiento tácito o implícito mediante la reflexión sobre la acción”.

2. ACTIVIDAD DE EXPRESIÓN ESCRITA

2.1. ESTRUCTURA DE LA CLASE

El fragmento transcrito se inicia al comienzo de la sesión y termina cuando acaba la primera actividad. Teniendo en cuenta las cuatro dimensiones que Richards y Lockhart (1998:107) analizan al estudiar la estructuración de una clase, comienzo, secuencia, ritmo y cierre, y nuestro material fragmentario, el énfasis de nuestro análisis estará en el comienzo de la clase y en la estructura de la actividad realizada.

Tal como señalan Richards y Lockhart, la forma como comienza una clase tiene relación con los propósitos del profesor y refleja un número de decisiones conscientes o inconscientes por parte del docente. Y este propósito determinará el tipo de estrategia que el profesor utilice para comenzar. En el caso que vamos a comentar el profesor empieza la sesión entregando a los alumnos unos ejercicios de expresión escrita corregidos y comentando en voz alta el resultado. Intenta transmitir a los alumnos hasta qué punto han cumplido las expectativas que él tenía sobre el ejercicio. A partir del apéndice de McGrath, Davies y Mulphin que nos facilitan Richards y Lockhart, podríamos afirmar en principio que el profesor comienza la clase “cumpliendo el papel institucional requerido”, revisando y comentando deberes de casa. Sin embargo, no se trata de una corrección rutinaria, sino que el profesor comenta lo que ha leído destacando la creatividad y valentía de algunos alumnos que se han arriesgado a hacer textos más ambiciosos y con ello, además de hacer una contribución afectiva, prepara a los alumnos para lo que sigue, pues va a plantear una actividad de composición

colectiva que pretende estimular a los estudiantes a arriesgarse más al escribir y a hacerlo de un modo más creativo y menos rutinario. Es decir, habría que destacar entonces que este comienzo de clase está contribuyendo afectiva y cognitivamente a preparar el terreno para la actividad de aprendizaje que sigue. La contribución afectiva está clara en el elogio explícito a algunos trabajos y en el humor con que hace referencia a la pobreza de otros ("textículos").

2.2. ACTIVIDAD

El profesor plantea la escritura conjunta del texto que se había propuesto en el ejercicio corregido. A partir de los datos de una ficha con información personal sobre un personaje, se pretende componer un texto que tenga una motivación clara y una estructura coherente y cohesionada. Escribe los datos en la pizarra e intenta transmitir a sus alumnos el espíritu de la propuesta: ser creativos, componer el texto a partir de un contexto o situación concreta, no hacer un ejercicio rutinario. Lo que el profesor plantea es una actividad de aplicación, según la clasificación de Richards y Lockhart, pues en ella, los alumnos, con ayuda del profesor, "deben usar de modo creativo conocimientos o destrezas que han sido presentados y practicadas previamente" (1998:151), es una actividad que integra conocimientos previos y los aplica a un contexto nuevo y que además pone éstos en relación con ideas, opiniones, sentimientos y experiencias del propio alumno. Pero también podemos considerarla una actividad afectiva, pues aparte de proponerse como práctica para el aprendizaje de la expresión escrita, "pretende mejorar el clima de motivación del aula e incrementar el interés de los alumnos, su confianza y las actitudes positivas hacia el aprendizaje" en este caso concreto, hacia el aprendizaje de recursos y estrategias para la composición de textos escritos.

La forma en que se plantea la actividad refleja las fases principales del proceso de escritura desde un punto de vista cognitivo: la fase de pre-escritura, de génesis y organización de las ideas, la fase de escritura o elaboración de borradores y la fase de revisión del escrito (Giovannini et al, *Profesor en acción* 3). Tras unos primeros momentos en que el profesor explica a los alumnos cómo van a enfocar el trabajo, se inicia una etapa de lluvia de ideas donde intenta estimular la imaginación de los estudiantes para definir qué tipo de texto van a escribir, qué situación comunicativa va a ser la que lo inspire. El objetivo es establecer un contexto, definir una intención. Y la estrategia utilizada es la lluvia de ideas y la negociación con los alumnos. En todo esto el papel del profesor es muy importante y lo comentaremos después. Ésta es la fase de génesis o pre-escritura, importantísima desde un punto de vista funcional para escribir adecuadamente el texto. Se trata de dejar claro para qué es el texto. Y también es esencial según el enfoque basado en el proceso, pues coincidiría con el punto dedicado a "generar ideas nuevas" según la secuenciación de Flowers que recoge D.Cassany en *Comunicación, lengua y educación*. Aunque la actividad no secuencie de forma explícita todo el proceso, no da suficiente espacio para la estructuración de los datos o información

antes de la redacción, podríamos decir que atiende al proceso pues el profesor orienta el ejercicio a eso justamente, a mostrar a los alumnos, escribiendo con ellos, cómo es el proceso de composición del texto. Y en primer lugar es necesario activar la producción de ideas, crear situaciones, pensar en por qué y para qué el texto y qué tipo de texto.

En un segundo momento, se inicia la redacción del texto. Es la fase de escritura y el profesor dirige y escribe con ellos. Es una redacción conjunta, el profesor intenta estimular a los alumnos a dar ideas, a ordenar los datos, a redactarlos adecuándolos al tipo de texto que se pretende escribir. El carácter de borrador del texto es evidente pues este se reescribe constantemente al hilo de la relectura de las frases que van apareciendo, se somete constantemente a una reelaboración fruto de la corrección simultánea. Y finalmente se cierra y da por terminado al acabar de escribir la última frase que incluye el último de los datos con los que se contaba para el texto. Merece un comentario especial la decisión del profesor de escribir con los alumnos, es una estrategia muy oportuna; teniendo en cuenta que se trata del primer texto que escriben, pues la actividad pertenece al primer tema del curso, el hecho de que el profesor realice con ellos la tarea, muestre el proceso, participe y haga explícitas las fases y estrategias, va a ayudar enormemente al desarrollo de procedimientos propios de la destreza trabajada. Daniel Cassany, en su *Decálogo didáctico de la enseñanza de la composición*

sedll.org/doc-es/publicaciones/glosas/n4/danielcass.html

defiende la necesidad de que el docente escriba en el aula, en público ante la clase, ya que “la mejor manera de aprender a escribir es también poder ‘ver en acción’ a un experto que ejemplifica las distintas técnicas y tareas mentales y físicas de que se compone, es poder ‘participar’ con un experto en la producción de un texto en una situación comunicativa real.”

2.3. PAPEL DEL PROFESOR

Vamos a observar atentamente el material transcrito y considerar en concreto cómo se comporta el profesor, qué actitudes toma a lo largo de la clase, cómo interactúa, que propósitos le mueven con el propósito de sacar alguna conclusión sobre sus creencias sobre su papel, el aprendizaje y los alumnos.

En una visión panorámica, lo más destacable de la clase es que sigue un esquema participativo. La actividad se realiza conjuntamente, los alumnos son invitados a hablar, participan, dan ideas, hablan espontáneamente. Esto se refleja tanto en las decisiones o conductas del profesor como en su lenguaje. Por ejemplo, en la fase de pre-escritura hay un momento de negociación conjunta del tema donde éste se elige finalmente por votación democrática y, en cuanto al lenguaje, el profesor usa en todo momento la segunda persona del plural incluyéndose a sí mismo junto con los aprendices a la hora de practicar el

procedimiento de la composición. El profesor tiene un papel de conductor y moderador también; desde el principio se esfuerza por estimular y motivar a los alumnos para que se hagan "dueños" del texto, aportando ideas, transformándolo a medida que se va definiendo la situación comunicativa en que se inscribe. Por lo tanto la interacción profesor-alumno y viceversa está bien presente. Las intervenciones del profesor son más frecuentes y extensas que las de los alumnos, si bien hay que tener en cuenta que son alumnos principiantes con casi ninguna competencia en español, de ahí que su lengua de interacción sea básicamente el portugués (hay constantes transferencias y cambios de código, en ningún caso llegan a completar frases en español), con el resultado de un diálogo en español por parte del profesor y en portugués por parte del alumno, que entiende prácticamente bien al profesor pero es incapaz todavía de comunicarse en la lengua que estudia. Esta situación es muy habitual en los niveles iniciales en Brasil.

Como decíamos el profesor dirige claramente todo el proceso, orientando y sugiriendo ideas para que los estudiantes entiendan en qué consiste la tarea, marcando claramente las fases de la composición. Sus intervenciones están orientadas principalmente a motivar y estimular la participación de los alumnos, hay en su discurso un constante recurso a la función fática del lenguaje (las repeticiones, preguntas como ¿sí o no? ¿perfecto?) y a la apelativa ("vamos, vamos", "¿quién va a hablar?") que están mostrándonos dos preocupaciones básicas del docente: ser comprendido y obtener la participación de los alumnos, o sea, hacerse entender y motivar. El humor sirve también como mecanismo que estructura el discurso en algún momento y contribuye de algún modo a crear un clima afectivo de estímulo y motivación (ej, "textículos", "hombres inteligentes: es una especie en extinción"). La frecuencia con que el profesor interpela a sus alumnos, constantemente, dirigiéndoles preguntas que les obligan prácticamente a participar, con exclamaciones de estímulo, deja muy claro su papel de director y guía del proceso.

Analizando la conducta del profesor en esta sesión podemos señalar que adopta el papel de *coordinador* (Richards y Lockhart:100) pues "organiza y dirige el ambiente del aula y el comportamiento de los alumnos de forma que el aprendizaje obtenga los mejores resultados". Se ve claramente en este sentido, cómo interviene orientando las sugerencias e ideas de los alumnos con la intención de ir delimitando el texto adecuadamente, les anima a intervenir y a opinar pero al mismo tiempo les va conduciendo por el camino previsto; cuando redactan el texto, aunque todos participan, es el profesor quien va estableciendo el modelo al que el texto debe adaptarse. También podemos ver en parte el papel de *controlador de calidad*, pues si bien no corrige a los alumnos cuando hablan -les deja expresarse libremente, incluso en portugués- sí va definiendo la corrección o incorrección del texto producido. Y en última instancia es un *motivador*, pues "trata de mejorar la confianza y el interés de los alumnos en el aprendizaje y desarrollar un clima en el aula que motive a los

alumnos”, esto está clarísimo tanto en la forma de plantear la actividad como en el tono de estímulo y motivación con que se dirige a ellos.

Para reflexionar más a fondo sobre qué aporta el profesor al proceso de enseñanza aprendizaje en esta sesión, Williams y Burden (1999:56) presentan algunos factores que Rosenshine y Furst consideran determinantes para un aprendizaje eficaz, de los cuales podemos destacar aquí el entusiasmo del profesor, el reconocimiento y estímulo de las ideas de los alumnos y la orientación de las respuestas de los alumnos. Podríamos añadir otros que también cumple nuestro profesor y que pertenecen a una lista de categorías escogidas por estudiantes sobre lo que esperan de un profesor en un estudio realizado por Brown y McIntyre: creación de un ambiente relajado y agradable en el aula, mantenimiento del control, presentación del trabajo de forma que interesa y motiva, creación de las condiciones que ayudan a los alumnos a comprender el trabajo, estímulo a los alumnos para que eleven las expectativas propias.

Sin embargo, si intentamos ver el proceso de enseñanza / aprendizaje desde una perspectiva constructivista y partimos de la idea de que no hay una sola forma adecuada de enseñar, que la enseñanza no es “la transmisión de un paquete de conocimientos objetivos sino el intento de compartir lo que personalmente crees que tiene sentido” (Salmon 1988:37), si vemos la estrecha relación que une al profesor y su persona con lo que enseña, tendremos que intentar considerar las creencias del profesor, qué sugieren sus prácticas acerca de sus ideas, valores y creencias sobre la enseñanza. Debemos entonces reflexionar sobre la “acción” ya que como señalan Williams y Burden (1999:65) “aunque el profesor actúe de forma espontánea o por costumbre, sin pensar en la acción, dichas actuaciones surgen, sin embargo, de una creencia profundamente enraizada que puede que nunca se haya articulado o explicitado. Así las creencias profundamente enraizadas que tienen los profesores sobre la forma en que se aprende una lengua impregnarán sus actuaciones en el aula más que el método concreto que estén obligados a adoptar o el libro de texto que sigan”.

En cuanto a la actividad propuesta y su forma de presentarla el profesor refleja una concepción de la lengua no como un conjunto de cerrado de conocimientos que el alumno tiene que memorizar sino como una herramienta comunicativa útil para conseguir cosas, no se considera el dominio de la gramática cuestión esencial sino que se pone interés en la utilidad del texto y en cuestiones como la cohesión, la coherencia, la adecuación. Vemos por tanto ante nosotros a un profesor que tiene una visión funcional de la lengua y que además, dada la importancia que dedica en la clase a la pre-escritura, a la generación de ideas y también al proceso mismo de composición del texto, está más interesado en el proceso que en el resultado. Siguiendo a Daniel Cassany diremos que sus creencias respecto a la enseñanza de la destreza escrita son próximas al enfoque basado en las funciones y al basado en el proceso. Y también, según las categorías de Gow y Kember (1993), que su visión del

aprendizaje mezcla varias categorías: la adquisición de procedimientos para ser utilizados en la práctica, la abstracción de significados y un proceso interpretativo dirigido a la comprensión de la realidad, es decir incorpora enfoques basados en el significado y en enfoques reproductivos.

La actividad revela una creencia del profesor en el trabajo interactivo y cooperativo y un espíritu entusiasta. También hay que señalar, sin embargo, el protagonismo que adquiere en todo ello el profesor, él tiene la voz cantante, él es el director de orquesta, el jinete que lleva las riendas de un ejercicio donde se pide la colaboración de todos. Su personalidad es fuerte y su presencia se hace notar en todo momento pues él nunca pierde el timón de lo que se escribe. Esto también es revelador de su personalidad como docente pues podría haber orientado el trabajo de un modo en que los alumnos trabajasen en grupos y él fuese menos visible.

En cuanto a las creencias sobre los alumnos, usando la clasificación de Roland Meighan, resumida en Williams y Burden, diremos que en este proceso la conducta del profesor oscila entre una visión de los alumnos como *compañeros* ya que pone el acento en la negociación y asume él mismo el papel de alumno entre alumnos para redactar el texto con ellos; y de *materia prima*, "como material de construcción para levantar un edificio sólido y bien diseñado", ya que su control está muy presente, él los conduce, los lleva, exagerando y llevando esta creencia hasta su extremo podríamos considerar si no existe cierta manipulación un "conformarlos" según su deseo. Creo que ambas creencias están presentes aunque en grados diferentes y que nos revelan una personalidad del profesor al mismo tiempo negociadora, cooperativa y protagonista.

3. ACTIVIDAD DE PRESENTACIÓN DE CONTENIDO GRAMATICAL

3.1. ESTRUCTURA DE LA CLASE

La clase comienza haciendo referencia a la sesión anterior con el propósito de ayudar a los alumnos a relacionar el contenido de la nueva clase con el de la última, donde, al acabar, se había comenzado a plantear la cuestión de las contracciones, tema que se propone para esta sesión. Además inmediatamente se les anuncia que "vamos a buscar en el texto frases que tengan preposición más artículo", es decir se orienta inmediatamente el trabajo de forma práctica e inductiva, pues lo que se propone es seleccionar ejemplos a partir de los cuales se va a intentar entender cómo funcionan los artículos contractos en español. Podríamos decir que el comienzo de la clase es breve, el profesor hace una contribución cognitiva (McGrath, Davies y Mulphin, 1992:92-3) y sin más preparaciones previas entra de lleno en la primera fase de la secuencia didáctica de la clase que es animar a los alumnos a que seleccionen ejemplos de frases con la preposición y el artículo antes de un sustantivo.

Para observar la secuencia de actividades realizadas en esta sesión empezaremos por precisar cuál es el objetivo didáctico principal: reconocer las contracciones en español y deducir su funcionamiento. De él se derivan otros como escribir una frase utilizando preposiciones con artículos determinados sabiendo cuándo es necesaria la forma contracta. Para alcanzar el objetivo el profesor sigue la siguiente secuencia:

1. Pide a los alumnos que extraigan del texto –el mismo que inspira el ejercicio de redacción– frases donde aparezcan preposiciones seguidas del artículo determinado. Primero solicita que se fijen en las que aparecen las preposiciones *de* y *a* con el artículo femenino singular y plural.
2. Mediante preguntas guiadas por el profesor, éste va dirigiendo el análisis y observación para ir sacando conclusiones parciales primero respecto a cómo se combinan *a* y *de* con los artículos femeninos, después con el masculino plural y finalmente con el masculino singular. Así, al final del proceso se deduce la regla general que explica el comportamiento de las contracciones haciendo explícita todo el tiempo la diferencia que en esto separa al español del portugués.
3. Los alumnos escriben frases usando las preposiciones y los artículos.
4. Se corrigen en la pizarra las muestras producidas comentando en todo momento el porqué de la contracción cuando ésta aparece, ilustrando la regla.

Estas actividades podemos considerarlas sintéticamente resumidas en dos: una *actividad de presentación* donde se introduce y presenta una estructura nueva y una *actividad de práctica controlada* donde los alumnos practican intensamente la nueva estructura bajo la guía y control del profesor (Richards y Lockhart, 1998:110). En este sentido la secuencia sigue un enfoque próximo al de la Enseñanza Situacional de la Lengua ya que parte del principio de que el conocimiento de las estructuras debe estar unido a la situación en que se utilizan, destacando la relación que hay entre la estructura gramatical y el contexto y la situación en que se usa (Richards y Rodgers, 1998:49). Es más, al igual que el Método Situacional, la forma de presentar la gramática es inductiva, el significado de las estructuras gramaticales es inducido de la forma en que se utilizan en una situación.

En cuanto a la transición entre una y otra actividad, en general es rápida, hay poca pérdida de tiempo, este ritmo está relacionado con el papel que en esta clase asume el profesor, que controla en todo momento el proceso de análisis y deducción.

El ritmo de esta secuencia, al leerla en el texto transcrito, resulta tal vez demasiado lento, es decir, el proceso de observación y deducción de la regla a través de las muestras del texto, es demorado, con un ritmo que resulta algo repetitivo y machacón. Da la impresión al final de haberse invertido demasiado tiempo y con excesiva insistencia en deducir una regla tan simple. A esto contribuye tal vez el hecho de que es el profesor el que lleva la batuta de todo el razonamiento y los alumnos responden escuetamente o confirman a modo de coro las deducciones del profesor. Sin embargo, es necesario aquí tener en cuenta el nivel de los alumnos y la realidad en la que se inscribe la sesión. Además de ser alumnos principiantes, la realidad es que tienen un nivel general muy bajo, tanto en conocimientos de gramática en general como en estrategias y recursos cognitivos y de aprendizaje. Eso explica tal vez en gran parte la enorme insistencia del profesor en algunos puntos y el tiempo dedicado a unas actividades aparentemente sencillas.

3.2. PAPEL DEL PROFESOR

Observando la estructura de la actividad y el modo en que ésta se desarrolla se aprecia enseguida el gran protagonismo que tiene el profesor en ella. La presentación de la estructura y la inducción de la regla que la describe se hace de forma inductiva mediante un proceso en que los alumnos participan "acompañando" al profesor por un camino que él conoce y controla. A través de una serie de preguntas éste va primero delimitando la situación en que aparece la estructura gramatical y guiando el proceso cognitivo hasta llegar a las conclusiones precisas que permiten enunciar claramente la regla gramatical. El alumno participa, sí, pero siempre bajo la tutela y guía del profesor que controla los medios para llegar al fin último: la regla. Quien controla el proceso de aprendizaje es el profesor, el alumno no es sujeto activo en él es guiado un poco "a ciegas" hasta llegar a la meta. Una vez observadas y descritas las situaciones, llegado al momento de la deducción de la regla, es el profesor quien realmente la define, los alumnos no llegan solos, en realidad solo contemplan o asisten como espectadores al proceso, coparticipan en él, pero no son sujetos, son un poco una comparsa de un proceso intelectual cuyo peso mayor está en el profesor. Podemos confirmar en esta cuestión una intervención del profesor en consonancia con el tipo de actividad diseñada, propia del método situacional donde el profesor "debe ser un hábil manipulador; usará preguntas, órdenes y otros estímulos para conseguir enunciados correctos por parte de los alumnos" (Richards y Rodgers, 1998:52).

El protagonismo que tiene el profesor en esta sesión se puede comprobar si analizamos con más detalle la interacción. En la estructura de la participación la relación entre los interlocutores es claramente desigual, el profesor demuestra su status no tanto por el tratamiento, pues se dirige a los alumnos hablando de tú, sino por el dominio del tiempo en las intervenciones y el control que ejerce sobre ellas, él es quien lleva la batuta de la conversación, quien interpela a los alumnos para que hablen y quien dirige el rumbo que debe tomar la conversación a través de sus preguntas. Y no sólo en lo que se refiere al

proceso cognitivo de inducción de la regla, que él dirige, sino a cuestiones externas y relativas por ejemplo a lo que hacen los alumnos mientras se conversa –si tienen o no el material necesario, si están concentrados en la actividad, etc.– en todo momento él tiene el control de lo que sucede en la clase y lo demuestra con intervenciones interpelando al alumno por ejemplo “¿por qué no tienes el texto? todo el mundo lo tiene” o “¿lo estás entendiendo o estás en el mundo de la luna?” Es una forma de interactuar con la clase que demuestra que el control está en sus manos, que él es el profesor, quien ostenta el poder en la comunicación.

Al mismo tiempo en cambio, el tono del discurso del profesor es afectuoso, utiliza apelativos cariñosos para establecer con los alumnos una cierta proximidad, es el caso de la forma “mamá” característica del registro coloquial y familiar en Bolivia –él es boliviano– y del humor, como cuando hace referencia a una canción de Julio Iglesias y le canta a una alumna “Natalie en la distancia... ¿conoces esa música o no?...”. Por lo tanto el registro y tono es próximo mientras que la distribución del tiempo y el poder que el profesor ejerce sobre la comunicación crean distancia en la interacción profesor / alumno.

De lo anterior se deduce también que la estructura de la organización de las intervenciones, los turnos de habla, están marcados por el papel adoptado, el de director de orquesta, él dirige todo el proceso cognitivo mediante el control de la interacción, él realiza preguntas cuya respuesta prevé destinadas a obtener respuestas correctas para mostrar a los alumnos cómo deducir la regla gramatical. En muchos casos él mismo da las respuestas, pues o bien por dificultades de los propios alumnos o por no dar tiempo para que reflexionen por su cuenta y respondan, es el profesor el que ofrece la solución respondiendo de forma enfática y con una entonación marcada. Es decir, se podría afirmar que en este proceso de inducción, el profesor más que haciendo una interacción real, está ilustrando en voz alta el proceso cognitivo que lleva a inducir la regla teniendo a los alumnos como comparsa y coro. Juzgando desde el punto de vista del Constructivismo y los últimos desarrollos del enfoque comunicativo, no deja espacio para el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje. Tal vez en este sentido, habría sido interesante diseñar la actividad de modo que se diese más espacio al aprendizaje autónomo y cooperativo, proponiendo por ejemplo a los alumnos que discutiesen en grupos posibles explicaciones sobre el funcionamiento de las contracciones a partir de los ejemplos extraídos del texto.

Para reforzar este proceso, para garantizar la comunicación dentro de esta forma de presentación del contenido, la interacción entre el profesor y el alumno está dominada por la función fática, el profesor comprueba constantemente que el canal funciona, que los alumnos le siguen en el proceso, con preguntas del tipo “¿sí o no?” “¿están de acuerdo?” “¿está claro o no?” etc. Y por lo que respecta a los alumnos su papel en la interacción es dependiente, subordinado al ritmo que marca el profesor, con poca o ninguna autonomía en

sus intervenciones que se limitan a responder, confirmar, lo que el profesor les presenta y prepara, llegando en algún caso a responder como un coro. También es verdad que son alumnos principiantes con prácticamente ninguna competencia en español; eso se comprueba en algunas intervenciones que sólo se realizan con una total transferencia del portugués, es el caso de una alumna que hace toda su intervención en su lengua materna y sólo consigue producir una palabra en español, haciendo una reparación "...a gente sabe que tem que colocar essa preposição sempre... sempre?" Y otro aspecto en el que hay que insistir, que explica en parte la forma de interactuar del profesor es el bajísimo nivel general de los alumnos tanto en nociones generales de gramática como en autonomía de aprendizaje, son alumnos con grandes carencias en estrategias para "aprender a aprender".

A partir de todo lo expuesto podemos considerar, siguiendo a Richards y Lockhart (1998:100), que la forma de actuar el profesor aquí demuestra una visión personal de su enseñanza en la que él actúa como *planificador*, pues considera la planificación y estructuración de las actividades de aprendizaje fundamentales para el éxito de la enseñanza, *coordinador*, pues organiza y dirige el ambiente del aula y el comportamiento de los alumnos para que el aprendizaje obtenga los mejores resultados. Estos serían los papeles predominantes en esta sesión, si bien también hay que reconocer el papel de *motivador*, pues trata de mejorar la confianza y el interés de los alumnos en el aprendizaje. El predominio en este caso de estos papeles frente a otros posibles como el de *facilitador* u *organizador de grupos* o incluso el de *miembro de un equipo*, sitúa claramente el enfoque de esta actividad más distante del método comunicativo y constructivista y más próxima a enfoques estructuralistas.

Además, reflexionando sobre la forma de actuar del profesor y su interacción con los alumnos, también podemos considerar la visión que parece tener sobre ellos. Siguiendo de nuevo la clasificación de Meighan, que nos proponen Williams y Burden (1999:66) vemos que en este caso el profesor parece ver a los alumnos como *receptáculos*, ya que la instrucción y la transmisión de elementos lingüísticos son la principal forma de trabajar. Por otra parte, respecto a las creencias sobre el aprendizaje, en esta actividad, el profesor sigue un enfoque que se inscribe dentro de las tres categorías propuestas por Gow y Kember (1993) propias de los enfoques reproductivos: incremento cuantitativo de conocimientos, memorización, adquisición de datos o procedimientos que puedan ser retenidos y utilizados en la práctica. No se contempla aquí una visión del aprendizaje orientada hacia el significado o un proceso interpretativo dirigido a la comprensión de la realidad. Podemos insistir por tanto, para concluir, en que en esta sesión el profesor trabaja los objetivos de la clase adoptando un papel protagonista, actuando como director del proceso en todo momento, controlando y gestionando la comunicación. Revela por tanto una visión de la enseñanza más próxima a los modelos tradicionales, estructuralistas o situacionales que al enfoque comunicativo relacionado con el Constructivismo; según esta visión el profesor ve a sus

alumnos como receptáculos de un conocimiento que él transmite y ellos recogen si el proceso de enseñanza aprendizaje funciona. Por el contrario, partiendo de un enfoque constructivista, lo fundamental de la tarea sería el planteamiento de actividades de resolución de problemas pues, citando a von Glasersfeld, “la resolución de problemas es sin duda un poderoso instrumento educativo” y “un componente fundamental de la motivación del alumno para aprender es el sentimiento de competencia y de autoeficacia; la mejor forma de conseguirlo es aplicando soluciones propias a los problemas” (Williams y Burden, 1999:59). No podemos afirmar que en la sesión analizada no se planteara un problema a resolver, pues se propone encontrar la explicación al uso de las contracciones en español, pero lo que sucede de hecho es que no se da espacio ni autonomía a los alumnos para que lo hagan, el profesor muestra como en un escaparate el proceso, no da la posibilidad al alumno de experimentar “un sentimiento de competencia y autoeficiencia”, tampoco da espacio para la cooperación y la interacción entre ellos.

4. CONCLUSIONES

A través de todo lo expuesto hemos visto dos sesiones distintas correspondientes a diferentes actividades pensadas también para distintos objetivos: una actividad orientada al desarrollo de la destreza escrita y otra a la adquisición de una estructura gramatical. Si por una parte vemos enfoques diferentes también en la manera de estructurarlas y en el papel del profesor –en la primera éste establece una mayor interacción con los alumnos, coopera con ellos en una tarea de ejecución conjunta, negocia contenidos, se comporta en parte como un compañero; mientras que en la segunda es más planificador, protagonista y se ciñe a un papel de transmisor de contenidos lingüísticos– por otra, vemos, por encima de esas diferencias, planear la personalidad del profesor, una manera de hacer, una presencia muy marcante en el proceso, en los dos casos el profesor mantiene un cierto vínculo de dependencia entre él y los alumnos, el proceso de aprendizaje de los estudiantes nunca es autónomo, siempre está pautado por la batuta del docente. Esto es mucho más evidente en la segunda sesión pues en la primera ese aspecto se diluye un poco frente a planteamientos más funcionales y con mayor énfasis en el proceso y en la participación en él del alumno. En cualquier caso, en las dos actividades el profesor plantea el problema a resolver –el texto, en la sesión de redacción, y la regla gramatical en la de contracciones– y después guía y acompaña a los alumnos en conjunto en el camino de descubrimiento de las maneras correctas teniendo la voz cantante, asumiendo siempre por tanto un protagonismo como “instructor” del proceso. Creo que este aspecto define claramente su forma de ser, su individualidad como profesor y también los métodos que, aun no conscientes, ha absorbido en su propia trayectoria como estudiante y docente, son las creencias que influyen en su forma de enseñar, junto con su personalidad. El profesor, muchas veces, todos lo hacemos, incorpora ideas, estrategias que aprende en su estudio y formación teóricos, sin embargo, observando nuestras clases, probablemente vemos que lo que con más fuerza aparece es una

forma personal de enseñar que se construye como resultado de nuestra experiencia personal y nuestro temperamento o forma de ser. Y con todo ello construimos formas, maneras propias, con las que intentamos transmitir mucho más que sólo unos conocimientos. En la enseñanza hay una enorme implicación personal, es, como dice Salmon, "el intento de compartir lo que personalmente crees que tiene sentido"(Williams y Burden, 1999:61). Williams y Burden citan también un trabajo de Thomass y Harri-Augstein donde afirman que "todos los enfoques de la enseñanza, cualesquiera que sean sus diferencias, se pueden considerar como un intento organizado de ayudar a las personas a dar algún sentido a su vida" y ese sentido tiene que ver con nuestras más íntimas convicciones con cómo y de qué manera hemos aprendido nosotros, aprendemos y pensamos y sentimos. En el caso que nos ocupa además, merece la pena comentar que los alumnos de nuestra facultad son futuros profesores de lengua, muchos de ellos de español, en Brasil, y por lo tanto, ese "sentido" que van a dar a su vida los alumnos, a través del modo como viven el proceso de enseñanza / aprendizaje, ese sentido que el profesor les transmite con su modo de enseñar, tiene una mayor trascendencia, pues serán continuadores de esa tradición, de esa *manera*. Es decir, el profesor, igual que lo hemos hecho todos nosotros, va a enseñar desde su propia experiencia de aprendizaje. Los modelos y formas de enseñanza que viva como alumno determinarán en gran parte su formación como profesional. Por ello es de vital importancia que nosotros nos planteemos un trabajo reflexivo sobre nuestra labor educativa y el papel que va a desempeñar en la formación de nuestros propios alumnos.

De todo ello se deriva que junto con la formación teórica y metodológica del profesor de idiomas, el conocimiento de la tradición y de las nuevas teorías sobre el proceso de enseñanza / aprendizaje de una lengua extranjera, se hace necesario, muy necesario, desarrollar la práctica reflexiva en nuestro trabajo, "capacitar a los profesores para que sean *profesionales reflexivos* (Schön), lo que supone que supediten su práctica profesional diaria a una reflexión crítica continuada y clarifiquen su propia visión del mundo por medio de dicho análisis" (Williams y Burden, 1999:63). Es decir, si, mediante la observación crítica, la reflexión sobre nuestro propio trabajo y hábitos docentes, llegamos a conocernos mejor, o sea, a tomar conciencia de nuestras creencias y personalidad en el aula, podremos desarrollar un trabajo menos "a ciegas", podremos contrastar las teorías con nuestras propias prácticas e intervenir progresivamente para aproximarnos más, poco a poco y de forma consciente, al ideal de profesor que queramos asumir, intentando responder a preguntas tipo ¿hasta qué punto mis actitudes y hábitos en el aula se corresponden con las ideas que yo creo tener al respecto? ¿actúo como pienso? ¿mis hábitos docentes tienen una razón de ser, creo en ellos? ¿o los reproduzco mecánicamente de forma inconsciente?

Mi trabajo no ha pretendido juzgar o considerar formas *buenas* o *malas* de organizar la clase de un profesor en concreto sino desvelar, sacar a la superficie, la estructura de trabajo, la personalidad y las creencias que subyacen en la práctica diaria del profesor para así de algún

modo contribuir a clarificar y hacer más conscientes las implicaciones de todo el proceso y la importancia enorme del papel que asume el profesor en él.

ANEXO 1

CLASE NÚM. 1

13-02-2004

LENGUA ESPAÑOLA I

PROFESOR: JUSTO SALAZAR

(...)

PROF. Yo no diría que son textos son "textículos" porque son tan diminutos, tan pequeños... Algunas personas han tenido más cuidado porque han sido más creativas, han inventado cosas más bonitas y... lo demás viene aprendiendo... por ejemplo a mí esto me encanta, es maravilloso, esto a mí me encanta y lo que veo aquí en este trabajo por ejemplo es coraje, coraje que la persona tiene de escribir aunque erre bastante, pero va aprendiendo. Ya saben que todos estos círculos rojos son cosas que no pueden repetir. Ahora, otras personas han escrito tres líneas. Y el ejercicio no era para escribir tres líneas. Nosotros teníamos una ficha ¿sí? con la cual deberíamos escribir un texto ¿sí o no?

ALUMNOS. Sí

PROF. Bien. Vamos a intentar escribir juntos el texto ¿perfecto? Primero voy a colocar aquí todas las informaciones que teníamos porque incluso así podemos corregir algunos errores.... Yo no sé quién se hace el responsable para devolver esto a ustedes... yo no voy a devolverlo... Lo que nosotros tenemos es lo siguiente (escribe en la pizarra) el nombre de la persona, Ana María ¿sí?, los apellidos son Mateo Gutiérrez (con acento y María también), procedencia, Valladolid, profesión, periodista de televisión... Hola ¿qué tal?... edad, 50 años, lugar de residencia, Madrid, estado civil, soltera, aficiones, lectura y yoga, gustos, reunirse con los amigos y descansar en la sierra, ¿sí o no? Muy bien, si nosotros tenemos todos estos datos no podemos ignorar ninguno de ellos en el momento en que hagamos el texto, ¿sí o no? Entonces si nosotros tenemos todos estos datos no podemos hacer un texto de tres líneas, es un poquito difícil, resumir la vida de esta señora en tres líneas. Bien, vamos a escribir. ¿Qué cosas podemos decir sobre esta señora? Lo básico nosotros ya lo sabemos pero podemos imaginarnos cosas. Yo me acuerdo de que uno de los textos, no recuerdo el nombre de la persona, contaba la historia de la muerte de una persona llamada... Ha intentado crear alguna cosa, ¿sí o no? La intención es ésta. Tenemos que imaginar alguna cosa, crear alguna cosa, vamos a pensar lo que vamos a decir y escribir, y lo vamos a hacer todos juntos. ¿Qué cosa podemos escribir y de qué manera podemos escribir la historia de esta señora?

Ideas, ideas, ideas, vamos... Puede estar hablando en primera persona porque ella estaría contando su vida.... podemos hablar en tercera persona porque nosotros estamos contando su vida... Vamos, vamos, vamos, no vamos a quedarnos callados, ¿quién va a hablar? Yo no voy a escribir, sólo voy a transcribir lo que ustedes van a dictar.

— *Profesor*

— Dime

...

— Sí, con estos datos

— ...totalmente? só colocar en terceira pessoa?

— No necesariamente con eso. Lo que nosotros tenemos sobre Ana Maria son sólo los datos pero dónde está, qué hace, si ha muerto o, no sé, cada uno decide cómo quiere escribir. Es lo que les decía: una persona ha contado el *desaparecimiento* de la persona famosa. Una forma. Pero hay otras formas. Entonces, ¿cómo empezamos? Si ustedes han intentado escribir en español, van a intentar hablar en español, que es más difícil, ¿eh? Bien, ¿qué puedes decir? ¿qué quieres hablar sobre esta señora? Vamos...

— Dime

— ...

— Ah! sí... Esta señora puede estar perdida, ¿sí? Ya. Quien sabe ha sido secuestrada o quien sabe otras cosas ¿sí? Bien, pero vamos a hacer una cosa elaborada. Piensen, hablen. A ver, Cícero, Cícero.

— ...

- Una posibilidad. Bien. Es el cumpleaños de Ana Maria. Cumpleaños vamos a ver. Además ha sido secuestrada. Un secuestro. Yo he sugerido un secuestro, ¿verdad? Un secuestro. ¿Qué más? Otras ideas.
- ...
- El jefe hablando sobre ella. Puedes decirlo en portugués.
- *sobre as qualidades, o chefe fala sobre as qualidades pessoais e profissionais...*
- ...
- Una presentación
- ...
- Una entrevista con ella
- *Procurando noivo, marido*
(risas y ruido general)
- ...
- ¿cómo? ¿ya está muerta?
- *No meu texto ela ja tinha morido*
- ¡Ah! eras tú quien escribió eso
- Dime
- ...
- Contar su vida y las dificultades que ha tenido para llegar a ser famoso, ¿sí?
- ...
- O sea, que era una persona jubilada y no trabajaba más. Bien, uno, dos, tres, cuatro, cinco, seis, siete, ocho, nueve, una opción más, venga.
- (discuten varios, ruido general)
- *Uma herança*
- *Um acidente*
- *...assassinato...*
- ¿Accidente aéreo?
- *Mata ela aí...*
- ...
- Accidente de su primer hijo. Es soltera, es madre soltera... Bien ahora tenemos que escoger apenas uno. De este tema vamos a tener que elaborar nuestra pequeña historia ¿sí? Bien, vamos, ¿cuál escogemos? Nacimiento de su primer hijo, la muerte, su cumpleaños, secuestro... Está buscando un novio
- (varias voces) ...sí
- ...no...
- O sea una persona de 50 años puede llamar...
- *Ela é carente* (voces y risas)
- Ella es mayor y puede querer alguien para acompañarla. Bueno ¿cómo empezamos? ¿qué decimos?
- *Buscando un novio*
- *Secuestro*
- ¿Quién quiere secuestro? ¿quién quiere buscando un novio?
- (votan todos uno a uno)
- Entonces esta señora está buscando novio. Democrático, ¿verdad? Ahora sí, vamos a hacer una nota para el periódico. ¿Cómo va a ser la historia? "Joven señora de 50 años busca relacionarse con..." ¿así?
- Sí
- No
- (desorden general)
- *Joven no*
- Dime
- ...
- Decide vivir el amor después de tantos años de trabajo... Entonces, ¿cómo hacemos la historia, mmmmmmm?
- *Señora enamorada por la vida desea, eh? ¿cómo se dice namorar, paquerar?*
- A ver. Joven, romántica muchacha
- Uhhhh

- ...
- ¿muchacha? ¿muchachita?
- ...
- muchacha soltera
- ...
- soltera
- de 50 años
- ...
- rica
- (*risas y comentarios generales*)
- y famosa
- “Joven, romántica muchacha de 50 años, rica y famosa...” vamos...
- desea *enamorar*
- Nooo, ja ja ja ja
- (*discusión general*)
- *quier com vontade*
- *ela esta triste*
- ...*hombres...*
- desea... con hombres inteligentes –es una especie en extinción– románticos –también es una especie en extinción–
- (*muchas voces*)
- ...
- ...
- No necesita *bien sucedidos*, ¿verdad?
- (*risas*)
- *Inteligente, bonito, sensual*
- Ustedes, ¿van o no a ponerse de acuerdo? “Joven y romántica señora de 50 años, rica y famosa, quiere relacionarse con hombres sensuales, inteligentes, cariñosos...”
- *Bon carater*
- *Se fosse Brasil...*
- *Está difícil*
- *É muito difícil*
- *Não, eu acho...*
- Ahora, lo que tenemos que decir...
- ...
- Ya hablamos sobre eso, ¿qué más?
- *Soltera*
- ¿Es necesario colocar el soltera?
- No, no
- *El nombre*
- A mí me parece que el nombre tiene que estar al final, ¿sí o no?
- *Sí*
- Bien, entonces
- *Os candidatos poderão escrever*, escribir
- (*muchas voces*)
- Vamos, Livia
- *Gosto de...*
- Entonces tenemos que hablar de lo que a ella le gusta. Además de eso dónde vive
- *En Madrid*
- Pero ella no es de Madrid es de Valladolid. Y además de eso ella descansa en la sierra. ¿Sí?
- y *chique*
- Es famosa, ¿sí? Comenzamos ahora, ¿por dónde? Comenzamos por lo que le gusta a ella. Joven señora. Le gusta, bien. Le gusta ¿qué?
- ...
- Leer buenos libros
- ...

- ¿Y le gusta también?
- ...
- reunirse con los amigos y descansar
- *Practicar el yoga*
- Entonces, podemos hacer una cosa... Cuando está descansando en su casa de la sierra...
- *Costuma practicar...*
- Ya. Entonces... Cuando está descansando en su casa de la sierra practica yoga y lee buenos libros
- Bien
- Cuando está descansando en su casa de la sierra practica yoga y lee buenos libros
- ¿Está bien así?
- ...
- Y se reúne con sus amigos.

ANEXO 2
CLASE NÚM. 2
NIVEL INICIAL
16-02-2004
PROFESOR: JUSTO SALAZAR

PROF. Cuando nos fuimos la última clase comenzamos a hablar alguna cosa sobre la relación de los artículos con las preposiciones. ¿Qué es lo que sucede con los artículos *el, los, la, las*? Estamos hablando sólo sobre artículos definidos o artículos determinados. Entonces yo les decía en la última clase, ¿qué sucede cuando estos elementos están antes de la preposición "a" y de la preposición "de"? ¿qué es lo que sucede cuando este elemento está delante de cada uno de estos y qué es lo que sucede cuando este otro antecede a cada uno de estos?... Bien, aquí lógicamente ya sabemos que están los artículos. Bien, vamos a buscar en el texto una frase donde estén presentes esta preposición antes de "la" y antes de "las". Busquen el texto. Vamos, todo el mundo tiene el texto, el mismo texto. Éste, el texto de María Mateo.

ALUM. ...

PROF. Bien, vamos

ALUM. ...

PROF. ...antes "de la televisión"?

ALUM. *Popular*

PROF. una mujer famosa... de la televisión. ¿Están listos? Resumiendo mamá... Otro donde esté presente "de las"... Uhhmm?... Una frase, vamos...

(voces)

PROF. Hum? Dime, dime

ALUM. ...

PROF. Ahora quiero "de las" ¿hay o no hay? Busquen, busquen... Si no hay inventamos...

ALUM. ...

PROF. ¿Por qué no tienes el texto? Todo el mundo tiene...

ALUM. ...

PROF. ¡Ah! lo tienes, qué maravilla

ALUM. *"a la..."*

PROF. ¿Dónde está "a la"? Vamos, ¿cuál es la frase?

ALUM. ...

PROF. ... un tiempo a la natación. Otro con a y la, anda, hay otro. Busquen, busquen, sean más curiosos

ALUM. *de la...*

PROF. Ya tenemos de la. A con la... humm? a la, a las... hay más, hay más. Hummm? ¿Hay o no hay?

ALUM. ...

PROF. Eso, vamos a ver, por aquí...

ALUM. ...a las preguntas del público

PROF. Otra, hay otra, ¿hay o no hay?

ALUM. ...

PROF. Falta "a las" y "de la". Tenemos "de la". ¿Hay más o no hay?

ALUM. *...de los...*

PROF. ¿Dónde está "de los"?

ALUM. *Más conocida de los...*

PROF. ...más conocida de los informativos de televisión ¿sí o no? Hay otro, hay otro.

ALUM. *La verdad...*

PROF. No, estos elementos antes de estos. Hay uno que ustedes todavía no han dicho... "natación y yoga", ahí está clarísimo... hummm?

ALUM. *...não encontro*

PROF. ¿Hay más o no hay más? Dedico un tiempo al yoga. Bien. ¿Son las frases que están ahí o no? Vamos a ver, ¿qué es lo que necesitamos decir? La preposición "de" antes del artículo femenino singular "la" se mantiene independiente ¿sí o no? O sea, lo que yo tengo aquí son dos elementos independientes, la preposición de y el artículo femenino "la"...

ALUM. ...

PROF. ¿Qué es lo que sucede? ...sustantivo femenino singular. ¿Están de acuerdo? ¿sí o no?

ALUM. *(todos) Sí*

PROF. ¿Televisión es un sustantivo o no, mamá?

ALUM. É...

PROF. ¿Masculino o femenino?

ALUM. *Femenino*

PROF. ¿Singular o plural?

ALUM. *Singular*

PROF. ¿Cuál es el artículo que antecede a un sustantivo femenino singular?

ALUM. *La*

PROF. La. Bien. Entonces si nosotros vemos aquí actualidad también es un sustantivo femenino que está en singular ¿Cómo sabemos de esto? Porque tenemos un artículo, el mismo la. ¿Tengo o no tengo dos elementos independientes?... ¿Cuál es tu nombre?

ALUM. *Adailton*

PROF. Adailton, ¿cómo sería en portugués esta frase número dos? Vamos

ALUM. ...

PROF. No, en portugués, en portugués, ¿cómo sería en portugués?

ALUM. *(todos) ...*

PROF. Ya. Esto se transformaría en un elemento que yo llamo "dos en uno". ¿Qué significa dos en uno? Uno la preposición "de" y otro el artículo "la". Esto es una contracción. ¿Qué es una contracción? Puede ser una fusión de dos elementos que no podemos trabajar separadamente. Por eso unimos y se provoca la contracción. Preposición de, artículo femenino en singular. Ahora, en español la preposición y el artículo femenino la ¿forman contracción? ¿forman o no forman?

ALUM. *No*

PROF. No. Contracción será esto. Ustedes están viendo aquí la preposición "de" está separada del artículo; son dos elementos independientes, son dos elementos independientes, no están fusionados ¿sí? Entonces vamos a concluir que en español no se producen contracciones con el artículo femenino singular. El artículo femenino singular debe estar separado siempre de la preposición "de", o sea, dos elementos separados y no como en portugués, dos en uno. ¿Está claro o no? Bien. Vamos a ver. Vamos al otro lado. Esto no es un artículo, "a" en español es siempre preposición. Porque ustedes pueden confundir esta letra "a" con un artículo ¿sí o no?

ALUM. *Sí*

PROF. Pero el artículo está aquí. El artículo que antecede al sustantivo femenino singular nación, ¿está o no está? ¿entiendes o no? ¿lo estás entendiendo o estás en el mundo de la luna?

ALUM. *No, estoy entendiendo...*

PROF. ¡Ah! Ya, bueno. ¿Tú estás entendiendo? ¿Tú? Bien, entonces otro sustantivo femenino singular...

ALUM. ...

PROF. Sólo que ahora, ¿cuál es el elemento que antecede al artículo "la"? Es otra preposición sólo que no es más la preposición "de" es la preposición...

ALUM. *"a"*

PROF. a

ALUM. ...

PROF. ¿sí? ¿hummm? dime... vamos, ¿quién está hablando?

ALUM. *¿Alguna...?*

ALUM. ...

PROF. ¿qué es lo que sucedería en portugués? ¿hum?

ALUM. ...

PROF. Esto sería... ¿sí o no? ¿sería una contracción también? En español, ¿hay contracción o son dos elementos separados?

ALUM. *(todos) Son dos elementos separados*

PROF. Bien, entonces vamos a concluir lo siguiente: la preposición o, mejor, el artículo "la" femenino singular precedido de la preposición "a" nunca va a formar contracción en español. Siempre dos elementos. ¿Está claro ahora o no? ¿has comprendido tú? Bien, mamá.

ALUM. *Profesor...*

PROF. Dime, ¿cuál es la pregunta?

ALUM. *A preposição só é colocada quando se tem um substantivo depois, hein?*

PROF. No entendí, ¿hum?

ALUM. *A preposição se coloca sempre o pode ser colocada com outras palavras, verbos, não importa. A gente sabe que tem que colocar esa preposição sempre... sempre?*

PROF. Ya. Vamos a hacer lo siguiente. Vamos a ver. La pregunta... la frase anterior es "María dedica un tiempo a la natación", dedica algo a alguien o a algo ¿sí o no? Dedica a. Entonces obligatoriamente yo tengo que tener la preposición, ¿sí? porque viene en función del complemento, de lo que yo tengo después, ¿sí? Y siempre el complemento femenino como "natación". Y está el sustantivo, ¿cuál es el artículo? en este caso femenino singular...

ALUM. *La*

PROF. La. Y la preposición viene en función del complemento "a la natación". Obligatoriamente las preposiciones hacen las conexiones entre complementos. Bien, ahora. "La" antecedida de "a" o "de" siempre independiente, nunca contracción. ¿Esto está claro o no está?

ALUM. *Está...*

PROF. Bien, entonces, vamos ahora... Vamos aquí. Vamos a volver a la preposición "de", sólo que ahora la preposición "de" está antes de un artículo masculino plural. Informativos es un sustantivo masculino y ¿está en?

ALUM. *Plural*

PROF. Plural. ¿Qué es lo que sucede en español? la preposición "de" y el artículo masculino plural ¿son independientes o no son?

ALUM. *Son*

PROF. ¿Cómo sería en portugués?

ALUM. ...

PROF. Eso, en portugués sería...

ALUM. *Do*

PROF. También sería una *con-trac-ción*. ¿sí? La pregunta es, ¿hay contracciones con el artículo femenino singular en español?

ALUM. *No*

PROF. ¿Hay contracciones con el artículo masculino plural en español?

ALUM. *No*

PROF. Tampoco, no; bien, ni con la preposición "a" ni con la preposición "de". Y como nosotros no tenemos nada en plural "las"... vamos a hacer una frase con las, ¿bien? A ver como sería la frase...

ALUM. ...

PROF. Bien, el profesor explica el asunto a las alumnas. ¿Qué es lo que está sucediendo ahora? ¿Yo estoy trabajando con qué? Con la preposición "a". Tenemos ahora un sustantivo femenino que está en plural, consecuentemente el artículo femenino en plural, ¿qué vamos a construir ahora? ¿cuál es tu nombre?

ALUM. *Natalie*

PROF. ...Natalie en la distancia... ¿Conoces esa música o no? ¿quién canta?

ALUM. ...

PROF. Julio Iglesias, muy bien, Natalie... (*canta*)

ALUM. (*risas*)

PROF. ¿Cómo vamos a cumplir eso? ¿qué podremos decir?

ALUM. El profesor explica el asunto a las alumnas, "a" *preposição que está... para contraditar o substantivo que está no feminino plural*

PROF. Entonces, otra vez vamos al portugués ¿cómo se diría en portugués esto?

ALUM. *às*

PROF. *Que sería también una con-trac-ción...* ¿en español el artículo femenino plural forma contracciones?

ALUM. *Nooo (todos)*

PROF. No. De ninguna manera. Bien, entonces, no hay contracciones con el femenino singular ni con el plural, ni la preposición "a" ni la preposición "de". En el masculino plural, el artículo masculino plural tampoco forma contracciones ni con de ni con a. ¿Está claro hasta ahí? ¿está claro? Bien. Entonces vamos aquí a "del" y "al". "las preguntas del" y "dedica un tiempo al yoga". Vamos a ver ¿qué es lo que está sucediendo aquí? bien, primero, tenemos que concluir lo siguiente, "público" es un sustantivo ¿masculino o femenino?

ALUM. *Masculino*

PROF. ¿Singular o plural?

ALUM. *Singular*

PROF. Masculino singular, ¿cuál es el artículo que antecede a un sustantivo masculino singular? ¿uhum?

ALUM. *El... lo*

PROF. El. No lo. El. El público. ¿Y qué es lo que sucede cuando este artículo masculino singular está precedido por la preposición de?

ALUM. ...

PROF. Bien, ahora en español no puedo separar los elementos, no puedo dejar los elementos independientes. La preposición "de" al lado del artículo masculino singular se va a fundir y va a formar la primera contracción de la lengua española. ¿Cuál es la primera contracción?

ALUM. *Del*

PROF. "Del" ¿es el resultado de?

ALUM. *(todos) la unión de la preposición "de" más el artículo masculino singular "el" (sumándose el profesor)*

PROF. "La pregunta"... Yo no voy a decir "la pregunta de el público", yo lo voy a decir directamente ya con la contracción "la pregunta del público" la fusión de dos elementos, ahora yo tengo "dos en uno", dos elementos en uno, ¿cuáles son esos elementos? preposición más artículo masculino singular... ¿han comprendido? sí, ¿no? ¿y tú? ¿estás comprendiendo? ¿y tú? ¿también? ¿y tú? ¿más o menos?

ALUM. *Más o menos*

PROF. Ay, mamá, ¿qué quieres? ¿cuál es el asunto?

ALUM. ...

PROF. Siempre, obligatoriamente, obligatoriamente cuando la preposición es "de" y "a" delante de un artículo masculino singular, eh... porque aquí yo tengo un sustantivo masculino singular, ¿bien? y estoy especificando el sustantivo con el artículo, entonces cuando yo hago esto y tengo la preposición "de" antes, automáticamente tengo que hacer la fusión de los dos elementos y se forma "del"; esto (*indicando la pizarra*) no es posible, nunca, ¿bien? siempre "del", nunca de el... "Yoga" es un sustantivo masculino singular, ¿o no?

ALUM. *Sí*

PROF. Sustantivo masculino singular ¿cuál es el artículo?

ALUM. *Lo*

PROF. El. ¿Cuál es la preposición?

ALUM. *(varios) a*

PROF. A, al, antes de "el" no pueden permanecer los elementos separados, independientes, yo debo hacer la fusión, y ¿formar la...? otra y última contracción que existe en español, las únicas contracciones en español son formadas por la preposición a y la preposición de siempre con el mismo elemento, el artículo masculino singular. ¿Cuál es el resultado de a más el?

ALUM. *Al*

PROF. ¿Eh?

ALUM. *Al*

PROF. Al. ¿cuál es el resultado de aquel?

ALUM. *"Deu"*

PROF. Del, con la lengua: "del"

ALUM. *Del (todos repiten)*

PROF. Bien, ¿has comprendido? Bien, alguien puede sugerir un pregunta. Vamos a formar una frase en portugués, sólo para provocar, nada más: "*Estamos na sala*". Esto está en portugués, ¿por qué yo sé que está en portugués? Piénsenlo, ¿hum? ¿qué es esto? una contracción, ¿quién forma esta contracción? la preposición "em" más el artículo masculino singular, ¿es masculino singular?

ALUM. *Femenino*

PROF. Femenino singular, ¿yo puedo usar los elementos independientes, separados?

ALUM. *No*

PROF. Entonces, ¿qué es lo que hago? una...

ALUM. *Con...*

PROF. ...contracción, hablamos en portugués ¿sí o no?

ALUM. *Sí*

PROF. Como ustedes son excelentes traductores, ustedes traducen todo del español al portugués, ¿sí? ¿no? ¿Tú no eres una excelente traductora? Entonces tradúceme la frase, traduce...

ALUM. ...

PROF. ¿Cómo lo harías? Traduce...

ALUM. ... (*muchos alumnos al mismo tiempo*)

PROF. Venga, vamos, rápido

ALUM. (*voces*)...

PROF. Vamos...

ALUM. ...*alguma*...

PROF. ¿Cuál es la traducción?

ALUM. ... (*todos al mismo tiempo*) ...

PROF. ¡Ah! muy bien... Estamos...

ALUM. *en la... ah... porque...*

ALUM. ¿En la sala?

ALUM. ...femenino... *então*

PROF. ¿Sí?

ALUM. ...

PROF. Sí, pero lo más importante no es saber que es femenino y por eso no hay contracción, en español sólo dos contracciones, perdón, dos preposiciones

ALUM. *¿Cuál são?*

PROF. "a" y "de", ninguna más

(...)

Los alumnos escriben frases con contracciones. Alboroto y ruidos y comentarios.

PROF. ...son 17 frases... Vamos a ver si están o no correctas

(*voces*)

PROF. Fabio, lee la frase numero uno.

(.....)

5. BIBLIOGRAFÍA

Cassany, D. 1990 "Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita". Comunicación, lenguaje y educación. [En línea] Madrid. Documento disponible en <http://www.upf.es/dtf/personal/danielcass/enfoques.htm> [consulta 22 de febrero de 2004]

Cassany, D. 2001 "Decálogo didáctico de la enseñanza de la composición". *Glosas Didácticas* n. 4. [En línea] Documento disponible en <http://sedll.org/doc-es/publicaciones/glosas/n4/danielcass.html> [consulta el 22 de febrero de 2004]

Giovannini, A., E. Martín Peris, M. Rodríguez Castilla y T. Simón Blanco. 1996. *Profesor en acción 3. Destrezas*. Madrid. Edelsa

Reyes, G. 2000 (1995). *El abecé de la pragmática*. Madrid. Arco Libros

Richards, J.C. y Ch. Lockhart. 1998. *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Cambridge: Cambridge University Press

Richards, J.C. y T.S. Rodgers 2003 (1998). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Cambridge: Cambridge University Press

Williams, M. y R.L. Burden. 1999. *Psicología para profesores de idiomas*. Cambridge: Cambridge University Press

La gramática en ELE y la teoría lingüística: coincidencias y discrepancias

JOSÉ M. BRUCART
Universitat Autònoma de Barcelona

Este artículo fue presentado en el X Congreso Internacional Expolingua (Madrid, 19 de abril de 1997) y fue publicado como "La gramática y la teoría lingüística en E/LE: coincidencias y discrepancias", en L. Miquel & N. Sans (eds.), *Didáctica del español como lengua extranjera*, Madrid, Fundación Actilibre, 1999, pp. 27-46.

o. INTRODUCCIÓN

En primer lugar, quiero agradecer públicamente a la organización de este *X Congreso Internacional Expolingua* su amabilidad al invitarme a participar en él. Para mí representa un honor y una responsabilidad dirigirme hoy a todos Uds. Empezaré por confesarles que mi dedicación principal es el estudio de la gramática del español desde la perspectiva de la teoría lingüística (en concreto, de la teoría generativa) y que mi contacto con la enseñanza del español como lengua extranjera se ha visto, en cambio, limitada a algunos cursos de gramática a estudiantes de nivel avanzado y a profesores extranjeros de español. Es, como ven, un bagaje escaso y poco representativo de los problemas que caracterizan a este campo pujante que es la adquisición de lenguas segundas. A la vista de ello, es probable que se estén preguntando por qué ha aceptado el invite de dirigirme a Uds. Si lo he hecho ha sido porque estoy convencido de que la interacción entre la teoría gramatical y las disciplinas que confluyen en el estudio de la enseñanza y la adquisición de las lenguas extranjeras puede ser fructífera para ambos ámbitos.

La investigación desarrollada en los últimos 35 años ha puesto de manifiesto el carácter multidisciplinario de los estudios de enseñanza y adquisición de lenguas segundas. Hoy en día, en efecto, concurren múltiples perspectivas en esta disciplina, como se pone de manifiesto al hojear obras panorámicas como Ellis (1994). Este autor efectúa un diagnóstico certero de la evolución de este campo de estudio:

(1)

The developments in SLA research over the years have been of several kinds. One development concerns the scope of the field of enquiry. Whereas much of the earlier work focussed on the linguistic —and, in particular, the grammatical—properties of the learner language and was psycholinguistic in orientation, later work has also adopted a sociolinguistic perspective. Thus, whereas many researchers continue to focus their attention on how L2 learners develop grammatical competence, many others are concerned with how learners develop the ability to perform speech acts such as requests or apologies

appropriately. Similarly, whereas many researchers continue the long-standing attempt to explain the psycholinguistic processes that underlie L2 acquisition and use, others have given attention to the social factors that influence development. The result is that scope of SLA research is now much wider than in the 1970s or even early 1980s. (Ellis, 1994: 1)

Así pues, lo que se ha producido en este ámbito de investigación ha sido la incorporación de nuevas perspectivas que intentan atender a la complejidad del objeto de estudio y a los objetivos propios de la disciplina: ser hablante competente de una lengua implica no sólo dominar aisladamente su léxico y sus estructuras gramaticales, sino también saberlos articular en un discurso interactivo y saberlos utilizar de manera apropiada a los fines que el hablante intenta conseguir y al contexto social en el que emite sus enunciados. De ahí sin duda la importancia que los enfoques pragmáticos han ido adquiriendo en el campo de los estudios de lenguas segundas. A ello debe añadirse la lógica incorporación de un módulo metodológico que tiene como objetivo estudiar las condiciones idóneas para la enseñanza de las lenguas extranjeras.

La confluencia de estos tres módulos (el gramatical, el pragmático y el metodológico) en la enseñanza de las lenguas segundas explica la relativa pérdida de influencia del primero, que hasta la década de 1970 había sido el predominante, hasta el punto de monopolizar casi la investigación en L2. Pero hoy en día no parece posible negar que ése continúa siendo uno de los módulos básicos a la hora de enfocar el estudio de la enseñanza y de la adquisición de las lenguas segundas. ¿Por qué, entonces, el progresivo alejamiento que se produce entre la teoría lingüística y la enseñanza de las lenguas segundas? Creo que el motivo es doble: por una parte, el distinto objetivo de ambas disciplinas; por otra, el grado de complejidad, de abstracción y aun de fugacidad a que ha llegado la teoría lingüística. Como señala acertadamente Liceras:

(2)

La especialización a que ha llegado la lingüística teórica hace difícil que se establezca un diálogo entre los lingüistas y los gramáticos y, aún más difícil, entre los lingüistas y los que se ocupan de la enseñanza de lenguas extranjeras. Si bien es un hecho que los fines y los métodos de trabajo son diferentes, el objeto sobre el que se investiga —el lenguaje— es el mismo; de ahí que, en principio, exista la posibilidad de establecer relaciones entre las disciplinas citadas para beneficio de todas.” (Liceras, 1996: 185)

A continuación, intentaré estudiar algunos aspectos que ponen de manifiesto tanto las posibles confluencias entre teoría lingüística y enseñanza de L2 como las discrepancias que indudablemente se dan entre ellas. El mensaje que quisiera transmitir es que las primeras son importantes y que la relación entre ambas disciplinas es necesaria (y no sólo en un solo sentido, sino en los dos).

1. TEORÍA LINGÜÍSTICA Y ENSEÑANZA DE L2: CONFLUENCIAS Y DESENCUENTROS

Como dice Licerias, la primera discrepancia que se da entre la teoría lingüística y la enseñanza de la L2 deriva del distinto objetivo de cada una de ellas. En el primer caso se trata de formular teorías que permitan iluminarnos sobre la capacidad lingüística del ser humano. Desde esta perspectiva se trata de elaborar hipótesis acerca de la forma que adopta la competencia lingüística de cualquier hablante de una lengua natural. En cambio, en el segundo caso el objetivo fundamental es el de conseguir que un hablante no nativo llegue a expresarse con la máxima fluidez y corrección posibles en la lengua que está aprendiendo. Eso significa que habrá que atender a la actuación y no solamente a la competencia del hablante, utilizando la bien conocida dicotomía chomskiana. Interesa, por lo tanto, conseguir no sólo que el aprendiz consiga producir oraciones gramaticales en la lengua meta, sino que tales oraciones correspondan a enunciados aceptables (situacionalmente correctos) en el contexto comunicativo en el que se van a emitir. Como señala Matte Bon (1992: IX), la respuesta de (3b) a la correspondiente pregunta es gramaticalmente correcta, pero cualquier hablante nativo de español sabe que (3c) expresa de modo mucho más adecuado la actitud de un hablante que concede gustoso el permiso solicitado:

(3)

- a. • ¿Puedo pasar?
- b. ☹ Sí, puedes.
- c. ☺ Sí; pasa, pasa.

Otro caso similar de inadecuación al contexto, como señala Hawkins (1978) [recogido en Bosque (1989: 182)] sería enunciar (4b) en lugar de (4a) cuando el interlocutor es una persona invidente:

(4)

- a. ☺ Cuidado con la mesa.
- b. ☹ Cuidado con esa mesa.

Finalmente, otro tanto sucedería si un aprendiz de español utilizara un enunciado como (5),

(5) ☹ Yo y María fuimos ayer al cine.

puesto que una norma de cortesía social que actúa sobre las estructuras coordinadas impone que el hablante ocupe la última posición. En los tres ejemplos anteriores, en efecto, se produce inadecuación pragmática sin que quepa hablar de agramaticalidad. No obstante, es importante señalar que no es cierto que la gramática no tenga nada que decir en estos casos.

Tomemos (3). Lo primero que hay que señalar es que, frente a la adecuación de (3c), contrastaría la baja aceptabilidad de *Sí; puedes, puedes*. Por otra parte, una respuesta como *Sí, pasa* resultaría menos simpática, pero sería igualmente correcta. Por lo tanto, lo que se está dando aquí es una doble oposición de carácter estrictamente gramatical. Por una parte, el contraste entre el verbo modal *poder* y el predicado *pasar*, que es el que efectúa la selección temática de los argumentos de la oración y el que, por lo tanto, incide sobre el contenido veritativo de la respuesta. Por otra, la utilización de la duplicación léxica como procedimiento enfático habitual en muchas lenguas (cf. casos como el de *esto es café café*, en donde el énfasis obtenido se asocia con una ponderación de la calidad del producto). El módulo pragmático es el que se encarga de asociar tal énfasis con una lectura de cortesía. En este caso, la posición de quien responde es la de quien autoriza lo solicitado. Por lo tanto, la aparente insistencia que podría deducirse de la repetición de una misma forma no puede asociarse aquí a una exigencia imperiosa, que sería la otra interpretación posible *a priori* en una construcción enfática de imperativo¹.

Reparemos ahora por un momento en (4). Aquí la oposición se da entre el artículo determinado y el demostrativo. Ambas entidades tienen un funcionamiento semántico distinto. El demostrativo vehicula en este caso una referencia deíctica (situacional). Se trata, por lo tanto, de un objeto que puede ser captado en la situación en que se produce el mensaje (*demonstratio ad oculos*). De ahí su evidente inadecuación en el caso de que el mensaje sea dirigido a un invidente. El uso en esta misma situación del artículo determinado no plantea ningún problema, puesto que tal unidad remite al fichero mental del oyente (en el sentido de la teoría de Heim, 1982). Dichas fichas pueden haber sido generadas en el discurso previo, pueden pertenecer al conocimiento enciclopédico del hablante o pueden ser creadas en el mismo acto de enunciación cuando el hablante suponga que el referente puede ser deducido unívocamente por el oyente (cf. *Llego tarde porque he chocado contra el coche de un diputado*). Eso sucede en los casos de referentes únicos, en el de referentes inmediatamente accesibles a la situación en la que se produce el acto comunicativo o en el de referentes deducibles por el oyente (cf. *Vaya al tercer despacho a la izquierda y llame a la puerta*). Por todo ello, en la peculiar situación descrita, (4a) es el único enunciado adecuado. Pero ello deriva de un hecho estrictamente gramatical: la diferencia existente entre la semántica del artículo y la de los demostrativos.

Resta, en fin, referirse a (5). En este caso se establece un paralelismo entre una norma de cortesía y un esquema asimétrico de coordinación². En todos los anteriores ejemplos, dar beligerancia a la pragmática no implica en absoluto que la gramática sea ajena por completo

1 De hecho, bastaría que en (3c) la primera sílaba de la palabra *pasa* fuera emitida con una duración más larga de lo normal para que la lectura pragmática cambiara ostensiblemente: se trataría entonces de una aceptación reticente (respondiendo, por ejemplo, a la insistencia del interlocutor). Pero de nuevo nos encontraríamos ante un fenómeno gramatical que influye en la interpretación: la pertinencia de la duración silábica.

2 Es igualmente posible que hayan influido sobre esta restricción patrones acentuales como los que marcan la preferencia de *blanco y negro* sobre *negro y blanco*.

a los problemas de interpretación suscitados. De hecho, la tradición gramatical ha utilizado frecuentemente en sus descripciones criterios que, con los ojos actuales, podrían calificarse de pragmáticos o comunicativos. A favor de esta idea vamos a aducir dos pasajes relativos al uso de los artículos. El primero pertenece a la primera edición de la *Gramática* de la Academia (1771) y el segundo, a la descripción que aparece en la *Gramática* de Bello (1847):

(6)

“Si decimos: *dame los libros*, ponemos artículo, porque el que los pide, y el que los ha de dar saben de qué libros determinados se trata; pero si decimos: *dame libros*, no se pone artículo; porque el que los pide, no habla de ciertos y sabidos libros, sino de cualesquiera que sean.” (RAE, 1771, cap. V)

(7)

“Juntando el artículo definido a un sustantivo, damos a entender que el objeto es determinado, esto es, consabido de la persona a quien hablamos, la cual, por consiguiente, oyendo el artículo, mira, por decirlo así, en su mente al objeto que se le señala. Si yo dijese, *¿qué les ha parecido a ustedes la fiesta?* creería sin duda que al pronunciar yo estas palabras se levantaría, como por encanto, en el alma de *ustedes* la idea de cierta fiesta particular, y si así no fuera, se extrañaría la expresión. Lo mismo que si dirigiendo el dedo a una parte de mi aposento dijese, *¿qué les parece a ustedes aquella flor?* y volviendo *ustedes* la vista no acertasen a ver flor alguna. El *artículo* (con esta palabra usada absolutamente se designa el definido), el artículo, pues, señala ideas; ideas determinadas, consabidas del oyente o lector; ideas que se suponen y se señalan en el entendimiento de la persona a quien dirigimos la palabra.” (Bello, 1847, § 267)

En realidad, y salvando las lógicas distancias, las definiciones anteriores no están muy lejos de la que propone Matte Bon:

(8)

“La función del artículo es indicar si el sustantivo al que se refiere ya ha aparecido anteriormente en el contexto, o si se halla en su primera aparición.” (Matte Bon, 1992: I, 198)

Hay que tener en cuenta que inmediatamente después se indica que por *contexto* se entiende no sólo el discurso previo compartido, sino toda la información anterior accesible al oyente (pragmática, enciclopédica, etc.).

En definitiva: pensamos que muchos de los aspectos que se interpretan como comunicativos o discursivos tienen una vertiente gramatical innegable, que no pasó desapercibida a nuestros gramáticos tradicionales y que, sin duda, deben ser integrados en la teoría

lingüística si se pretende que ésta sea adecuada. ¿A qué se debe, entonces, la crítica que acusa a la teoría lingüística de desatender esta parte de la lengua? Probablemente, la desatención de todos estos aspectos se debe al destierro sufrido por la semántica desde que Bloomfield (1933: 162) advirtió de la dificultad de integrarla en el modelo gramatical:

(9)

“La definición de los significados es el punto más débil en el estudio de la lengua y seguirá siéndolo hasta que el conocimiento humano avance mucho más allá de su estado presente.”
(Bloomfield, 1933: 162)

Lo cierto es que lo que se presentaba como una dificultad de carácter formal se convirtió en una preterición que duró más de cuarenta años. Y, además, el primer intento de dar protagonismo a la semántica en el constructo gramatical (la semántica generativa de la década de 1970) concluyó con un estrepitoso fracaso, fundamentalmente porque el modelo resultante se demostró demasiado laxo (todo podía tener cabida en aquel sistema, con lo que el modelo perdía su capacidad explicativa). No resulta extraño que este panorama desalentase a quienes aspiraban a encontrar en la teoría lingüística una guía para la enseñanza de la gramática de lenguas extranjeras: el modelo se centraba en los aspectos más formales y universales (esto es, aquellos sobre los que no es necesario insistir en el aula, dado que forman parte de la competencia de todo ser humano) y, en cambio, desatendía el significado, que es sin duda la clave de acceso gramatical más básica para el estudiante. No obstante, desde la década de 1980 la semántica ha ido adquiriendo un mayor protagonismo en el modelo gramatical, sobre todo mediante la introducción de la teoría de los papeles temáticos (que trata de la selección de los argumentos por parte de los predicados) y la potenciación del componente léxico, convertido ahora en el motor de la sintaxis.

La importancia dada al léxico ha tenido, por otra parte, trascendencia a la hora de modificar los límites tradicionales de la gramática. A menudo se le ha criticado a esta disciplina el haber establecido como unidad superior de análisis la oración, con lo que todos los fenómenos de ámbito discursivo (anáfora discursiva, cohesión temporal, conectores...) quedaban desatendidos al sobrepasar tan estricta frontera. En la primera etapa de la GGT esta limitación heredada de la tradición se mantuvo e incluso se potenció, puesto que la oración quedaba concebida como axioma inicial de todo el sistema de reglas. Todo lo que no fuera oración o superara sus límites quedaba, pues, fuera del modelo. En la teoría de principios y parámetros, por el contrario, ya no hay un axioma inicial, sino que las combinaciones sintácticas de elementos se obtienen de abajo a arriba (es decir, desde el nivel de la palabra al del sintagma), como un juego de construcciones cuyas piezas básicas son las formas léxicas. Un sistema de estas características puede tratar con mucha más facilidad los constituyentes que no son oracionales (los fragmentos), como la respuesta de (10b) a la pregunta de (10a):

(10)

- a. ¿A quién se lo he de decir?
- b. A tu abogado.

En (10b) la respuesta queda legitimada por la presencia de un operador interrogativo en la pregunta precedente que traspasa discursivamente el papel temático que le asigna el predicado *decir*. Así, los pronombres interrogativos quedan caracterizados como unidades catafóricas que tienen esa capacidad transmisora en el discurso.

Así pues, dos de los problemas que hacían problemática la relación entre la teoría lingüística y la enseñanza de lenguas extranjeras (la casi nula presencia de la semántica y el patronazgo tradicional de la oración) están siendo rectificadas por los modelos formales, que han potenciado enormemente la importancia del componente léxico como elemento decisivo a la hora de construir enunciados en una lengua. Por utilizar la formulación del propio Chomsky, la sintaxis se concibe ahora como la proyección de las dependencias léxicas.

Este acercamiento de léxico y sintaxis tiene otro aspecto positivo. En su interesante estudio sobre el análisis de errores de aprendices extranjeros de español, Fernández (1997) pone a menudo de manifiesto que la raíz de muchos problemas tradicionalmente ligados a la enseñanza del español como lengua extranjera es léxica. Veamos lo que manifiesta con respecto a la contraposición entre *ser* y *estar*:

(11)

"(...) Para facilitar la adquisición el uso de «ser» y «estar», sobran o incluso estorban las detalladas clasificaciones y las desmenuzadas reglas que delimitan el uso de estos verbos, y que intentan abarcar toda la problemática de este amplio tema. La atención del alumno se dispersa entre tanta información y confunde incluso lo que, en principio, no resultaba problemático. Una acción más rentable sería la de afianzar el dominio del léxico en la categoría de los adjetivos." (Fernández, 1997: 74-75).

Si se estudian con cuidado algunos de los errores presentados en esta misma investigación se obtienen conclusiones interesantes desde la perspectiva gramatical. Fernández (1997: 86-87) aduce los siguientes casos de falta de concordancia:

(12)

- a. # Pasaba muchas cosas. (Grupo japonés)
- b. # Me satisfació esas vacaciones (ídem.)
- c. # A mi no me gusta las vacaciones (ídem.)
- d. # En Toronto hay cataratas muy grandes, se llama las Cataratas del... (ídem.)

e. # Surgió más oportunidades. (Grupo francés)

Todos los ejemplos anteriores tienen un interesante rasgo común: el estar formados por predicados ergativos. Los “predicados ergativos” constituyen una tercera clase de verbos, junto a las clases de los transitivos y a los intransitivos. Nuestra tradición gramatical los incluye dentro de la clase de los intransitivos. La diferencia entre estos últimos y los ergativos consiste en que, a pesar de que ambos seleccionan un único argumento (frente a los transitivos, que seleccionan dos), tal argumento no es un agente o un experimentante (como sucede en *bailar* o *llorar*), sino que resulta ser un tema o paciente (*nacer*, *llegar*, *suceder*, *gustar*, *bastar*, *llamarse*). De hecho, el español utiliza a menudo la forma pronominal con *se* para distinguir un predicado transitivo (causativo), como *romper*, del correspondiente ergativo, *romperse*. Podemos esquematizar la estructura de estos predicados del modo que se muestra en (13):

(13)



Una ventaja importante que se derivaría de la hipótesis anterior es la de que, en el aprendizaje de la lengua materna, el niño únicamente debería identificar el número de argumentos de cada predicado y determinar, en aquellos casos en los que existe un solo argumento, si éste es agente / experimentador o tema/paciente. Como puede verse, los predicados ergativos están a caballo de los transitivos y de los intransitivos: con los primeros comparten la propiedad de seleccionar un tema o paciente; con los segundos, la de seleccionar un único argumento. La llamada alternancia causativa léxica (que en español se da en pares como *matar* - *morir*; *explosionar* - *explotar* o *dejar* - *quedar*, además de las oposiciones del tipo *romper* - *romperse*) puede explicarse como la obtención de un predicado transitivo derivado de otro ergativo básico. Pues bien: todos los predicados que muestran discordancia en (12) son ergativos y, presumiblemente, lo que está sucediendo es que, en su interlengua, el aprendiz se guía por el carácter no agentivo de los argumentos seleccionados para no adjudicarles la función de sujeto. Con ello está conculcando una regla de la sintaxis del español (la que promociona a la función de sujeto el argumento seleccionado por el predicado ergativo). De hecho, el mismo motivo está detrás de la habitual equivocación de los estudiantes de enseñanza media cuando en una oración como *Me gusta la música de Bach* identifican un sujeto de primera persona del singular o la de los hablantes que establecen concordancia en las oraciones con *haber* impersonal (cf. **Habían muchos problemas en aquel momento*).

La conclusión que se deriva de todo lo anterior para el profesor de español para extranjeros es que deberá trabajar más a fondo este tipo de predicados que los intransitivos (resulta muy improbable que un alumno construya frases como *En la fiesta bailó los chicos*, puesto que identificará a *los chicos* como un agente y, por lo tanto, como un sujeto prototípico).

Otro grupo de enunciados que presentan discordancia antinormativa en el trabajo de Fernández (1997) lo constituyen las oraciones que tienen como sujeto el sustantivo colectivo *gente*:

(14) (Fernández, 1997: 86-87)

- a. Poca gente pasan sus vacaciones allí. (Grupo alemán)
- b. Nos encontramos una gente y nos invitaron... (ídem)
- c. Como dijieron la gente... (Grupo árabe)
- d. La gente van a dormir. (ídem)
- e. Todo el mundo saben... (ídem)
- f. Habían gente que ya estaba muy cansada. (ídem)

Es obvio que todos los anteriores errores están alimentados por la marca léxica que este sustantivo colectivo tiene en la lengua de origen de los aprendices, en donde desencadena concordancia en plural (al igual que en inglés, por ejemplo). Eso se debe al hecho de que este colectivo se comporta en algunos aspectos como los plurales. Así, además de aludir a una pluralidad de individuos, admite indistintamente una lectura distributiva (esto es, cada individuo ha desarrollado el acontecimiento indicado por el verbo) o de grupo, como los plurales. Eso diferencia a colectivos como *gente* de otros que tienden a preferir la lectura de grupo, como *familia*. Nótese que en los dos primeros ejemplos de (15) el número de casas construidas puede ser de una o de varias, hasta el límite de tantas como individuos compongan el colectivo *gente*.

En cambio, en (15c) hay una sola casa construida:

(15)

- a. Esta gente se ha construido su propia casa. (= una o varias casas)
- b. Tus hermanos se han construido su propia casa. (= una o varias casas)
- c. Esta familia se ha construido su propia casa. (= una sola casa)

Esta doble posibilidad explica la vacilación a la hora de señalar el valor de estos colectivos a la hora de establecer concordancia con el verbo. En español se ha optado por la concordancia en singular siempre³. Ahora bien: de un análisis cuidadoso de los datos se deduce que incluso

3 Sólo los colectivos partitivos (*mayoría, mitad, parte...*) aceptan en español la doble concordancia. Cf. Brucart (1997).

los hispanohablantes incurren en silepsis en algunos casos. Los siguientes son ejemplos pertenecientes a testimonios escritos, aportados en Fält (1972):

(16)

- a. Gente que trabaja con el senador Kennedy en Washington aseguran que ha dejado de tomar salsas y dulces. (*iHola!*, 30-1-71, cit. Fält, 1972: 120)
- b. Indicó que mucha gente, de dentro o de fuera de nuestra patria, se preguntan por qué interviene la Organización Sindical en ciertas actividades... (*La Vanguardia*, 18-10-69, cit. ibidem.)
- c. Unas ideas que le habían metido en la cabeza gente mala. (Castillo-Puche, *Hicieron partes*, cit. ibidem.)
- d. Los panfletos piden a la gente que hagan todas las compras necesarias hoy... (*La Vanguardia*, 21-8-69, cit. idem.: 121)

Así pues, los errores que se ponen de manifiesto en estos casos distan de ser episódicos y, por lo tanto, requieren un tratamiento específico en la clase de E/LE, en donde será necesario diferenciar el comportamiento de estos colectivos de los partitivos, que admiten la doble concordancia:

(17)

- a. La mayoría (de los senadores) piensa abstenerse en la votación.
- b. La mayoría (de los senadores) piensan abstenerse en la votación.
- c. La mayoría socialista piensa abstenerse en la votación.
- d. *La mayoría socialista piensan abstenerse en la votación.

Nótese que sólo en los dos primeros ejemplos el sustantivo colectivo *mayoría* tiene un valor partitivo (esto es, expresa un subconjunto de individuos extraído de un conjunto más amplio: el de los senadores). En los dos últimos se ha producido una lexicalización del cuantificador, por lo que gramaticalmente actúa como un colectivo del tipo *gente*.

Por otra parte, la existencia de zonas de inestabilidad en la gramática de una lengua capaces de originar errores no sólo entre quienes intentan aprenderla, sino incluso entre los mismos hablantes nativos constituye un argumento en favor de la noción de universal lingüístico y de la teoría de los parámetros, como estudiaremos más adelante.

2. LA TEORÍA LINGÜÍSTICA Y LOS ESTUDIOS DE ADQUISICIÓN: LA HIPÓTESIS DE LOS PARÁMETROS

Sin duda, el terreno en el que se ha dado mayor contacto entre la teoría lingüística y los estudios de lenguas segundas ha sido el de la adquisición. En la progresiva constitución de

los estudios sobre lenguas segundas como disciplina independiente han tenido una importancia decisiva las hipótesis sobre la adquisición. Y ello es absolutamente lógico, ya que si de lo que se trata es de facilitar el aprendizaje de una lengua no materna está claro que será bueno poseer alguna hipótesis acerca de los mecanismos de adquisición de cualquier lengua y, sobre todo, de los que específicamente rigen la adquisición de las lenguas segundas. De hecho, puede decirse que la mayoría de las teorías que han dominado los estudios de L2 en los últimos cuarenta años (la lingüística contrastiva, el análisis de errores, el modelo del monitor o del *input*, etc.) son teorías que parten de hipótesis sobre la adquisición. Por lo que respecta a la teoría lingüística, la teoría de la adquisición resulta asimismo un soporte decisivo, puesto que cualquier hipótesis acerca de una lengua debe ser capaz de explicar el modo como sus hablantes la adquieren.

En general, las teorías sobre la adquisición de la L2 han ido de la mano de la tendencia dominante en cada momento en la teoría lingüística. Así, la lingüística contrastiva se relaciona con el estructuralismo (su enfoque se basa más en la noción de sistema que en los propios usuarios) y corresponde a una metodología conductista, que es la que dominaba en la lingüística americana de la época. Las primeras críticas a la lingüística contrastiva coinciden con la irrupción de la GGT. A partir de aquel momento, las teorías sobre adquisición de L2 darán beligerancia a la noción de universal (que en el modelo contrastivo quedaba desatendida) y centrarán su enfoque en los usuarios más que en el sistema. Así aparecerá el análisis de errores, cuya contribución más importante quizás haya sido la de proponer la noción de *interlengua*, cada uno de los estadios por los que necesariamente ha de pasar el aprendiz para conseguir su meta. Desde la nueva perspectiva, el concepto de error pierde la carga absolutamente negativa que adquiría en la lingüística contrastiva y pasa a convertirse en condición casi indispensable de todo proceso de aprendizaje. Como a cada estadio de la interlengua le corresponden unos errores típicos, el análisis de éstos se convierte en el centro de atención preferente de la teoría, como sucede en las investigaciones de Vázquez (1991) o Fernández (1997). Como señala esta última autora, la idea básica del análisis de errores es que en la adquisición de las L2 "avanzamos de error en error" (p. 10). Por otra parte, el análisis de errores incorpora la idea de que existen determinadas tendencias universales que afectan al proceso de adquisición independientemente de cuál sea la lengua origen y la lengua meta. Así, por ejemplo, es bien sabido que una de las diferencias que separan al español del inglés se refiere a la posibilidad o no de omitir fonéticamente el sujeto de las oraciones con verbo finito, pese a que ello implica la pérdida de rasgos de género en algunos casos, tal como se muestra en (18):

(18)

- a. *(She) came late.
- b. Llegó tarde.

Naturalmente, tal pérdida se compensa discursivamente. Lo importante, no obstante, es que en inglés el pronombre debe aparecer para evitar que la oración resulte mal formada. Pues bien, como informan Licerias (1996: cap. 5) y Lakshmanan (1994), los estudios efectuados con aprendices hispanohablantes de inglés y angloparlantes de español muestran que los hablantes nativos del español tienen mayor dificultad a la hora de dominar esta restricción del inglés de la que experimentan los anglófonos para eliminar los sujetos pronominales en español. Nótese que esta asimetría no queda prevista por el análisis contrastivo, que en este caso lleva a prever que la dificultad será recíproca. Debe aclararse aquí que este resultado se ha obtenido del estudio de la adecuación contextual de tales oraciones, no de su mera gramaticalidad, ya que en tal caso el resultado no tendría ningún valor, dado que en español la colocación sistemática del pronombre sujeto no aboca a la agramaticalidad.

Como se ha dicho, el declinar del análisis contrastivo comenzó cuando los estudios experimentales pusieron de manifiesto la existencia de patrones universales en las secuencias de aprendizaje, lo que llevaría a proponer la noción de *interlengua*. De hecho, la necesidad de conciliar unidad y variación ha sido siempre uno de los retos a los que se han enfrentado las teorías del aprendizaje. Uno de los modelos que ha generado mayor volumen de investigación en las últimas décadas en el ámbito de la enseñanza de las lenguas extranjeras es el de *principios y parámetros*, propuesto por Chomsky (1981) con el nombre de *rección y ligamiento*. En este modelo se intentan conciliar precisamente los dos polos entre los que se mueve el proceso de adquisición: unidad y variación⁴.

El siguiente esquema intenta reflejar la arquitectura del modelo gramatical de principios y parámetros:

(19)



4 Para una introducción a este modelo en español, cf. Demonte (1989) y Lorenzo & Longa (1996). También puede encontrarse una muy completa exposición de los estudios de adquisición de segundas lenguas efectuados en el marco de este modelo en Licerias (1996).

Como es bien sabido, la GG siempre ha partido de una hipótesis universalista del lenguaje: las distintas lenguas naturales no son sino manifestaciones particulares de un mismo patrón lingüístico general (la *gramática universal*), transmitido genéticamente. La *gramática universal* consta de principios máximamente generales. Algunos de ellos son de carácter fijo: todas las lenguas combinan sus unidades léxicas en función de una estructura jerárquica (posiblemente, siguiendo criterios de ramificación binaria); todo núcleo léxico o funcional da origen a proyecciones sintácticas endocéntricas; la asignación de papel temático de un predicado a sus argumentos se da bajo requisitos de hermandad estructural; las dependencias léxicas deben ser respetadas en la sintaxis; todo elemento debe cumplir condiciones de legitimación, etc.). Ahora bien: algunos principios admiten en su plasmación en las lenguas particulares ciertos grados de variación. La noción de *parámetro* es la que refleja en el modelo estos márgenes de variación: así, como hemos visto, las lenguas pueden admitir o no sujetos en las oraciones temporalizadas; los operadores interrogativos se trasladan al frente de la oración en la sintaxis (como en español) o bien permanecen en su posición básica (como en chino); las lenguas tienen pronombres relativos o no (y en tal caso utilizan la combinación de un nexos de subordinación y un pronombre para formar sus oraciones de relativo), etc. Desde esta perspectiva, la gramática universal se concibe como un menú con opciones y el proceso de adquisición de la gramática de una lengua consiste precisamente en la fijación del valor de cada parámetro en función de los datos a los que el niño está expuesto en su etapa de aprendiz. En (20) quedan definidos los dos conceptos fundamentales de este sistema:

(20)

Gramática universal: Sistema de principios, condiciones y reglas que son elementos o propiedades de todas las lenguas humanas y que se transmiten como parte de la herencia genética de la especie.

Parámetro: Grado de variación que admite un universal lingüístico en cada una de sus realizaciones concretas. Los valores concretos para cada parámetro en una lengua determinada son fijados por el niño durante el proceso de adquisición.

Es evidente que en un esquema como el de (19) el problema de la variación interlingüística se asigna al concepto de parámetro: las variantes gramaticales deben corresponder a opciones paramétricas distintas.

Uno de los efectos positivos de la teoría de los parámetros es el de haber estimulado los estudios de comparación lingüística. Un supuesto básico de la teoría de los parámetros es que por lo menos en algunos de ellos se da el contraste entre una opción neutra o no marcada y otra marcada. La primera representa el valor inicial dentro del sistema de la gramática universal (GU), mientras que a la segunda sólo se accede a través del contacto con

los datos a los que el aprendiz está expuesto en su proceso de aprendizaje (se trata, por lo tanto, de la opción marcada). En tal caso, el valor marcado se superpone al directamente derivable de la GU. En (21) se recoge esta oposición entre los dos valores que admite un parámetro:

(21)

Valores de los parámetros:

- *no marcado*: corresponde al valor asociado al estadio inicial del proceso de adquisición.
- *marcado*: exige que el aprendiz lo fije basándose en los datos del *input*.

En (22) se recogen algunos casos de variación que han sido estudiados desde la perspectiva de los parámetros:

(22) Ejemplos de parámetros:

- omisión de sujeto:

Je suis arrivé hier, I came yesterday, Llegué ayer.

- direccionalidad de asignación de caso:

SVO - SOV / Prep T - T Prep

- relativización:

*el niño cuya madre conoces - ?*el niño que conoces a su madre.*

- extracción de elementos qu-:

Vous partez quand? - Quand partez-vous? – Quand est-ce que vous partez?

Esta situación asimétrica con respecto a los valores paramétricos permite prever que en determinadas condiciones los valores no marcados pueden aflorar en lenguas que han seleccionado la opción marcada, mientras que la situación contraria no es previsible que se dé. Un ejemplo de ello nos lo proporcionan las construcciones de relativo en español. Las lenguas presentan dos formas de construir tal tipo de subordinadas: mediante la existencia de un paradigma propio de pronombres relativos (ésta es la estrategia utilizada por el español) o mediante la colocación al frente de la subordinada de un subordinante (idéntico al utilizado para las completivas) y la presencia en el interior de la frase de un pronombre correferente con el antecedente de la relativa. Esta última parece ser la opción no marcada, dado que las unidades que en ella se utilizan son independientemente necesarias. En cambio, la otra opción obliga a establecer un paradigma propio de formas que actúan bifuncionalmente (como nexos de subordinación y como detentadoras de una función propia dentro de la relativa). Como hemos dicho, el español se acoge en este caso presumiblemente a la opción marcada⁵. Sin embargo, hay contextos en los que reaparece el

⁵ Nótese que este planteamiento permitiría discriminar la forma *que* del resto de los pronombres relativos. De hecho, algunos gramáticos españoles, desde Gómez Hermosilla (1835) a nuestros días, han señalado la posibilidad de que el llamado *que* relativo no sea esencialmente distinto del nexo subordinante que aparece al frente de las completivas. Cf. Brucart (1994a) para un análisis actualizado de la misma hipótesis.

otro valor del parámetro. Ello se produce en aquellos casos en los que la solución normativa queda bloqueada por otras restricciones sintácticas, como sucede en los ejemplos de (23), aportados por Fernández Soriano (1995):

(23)

- a. El chico que me preguntaste si (lo) conocía
- b. *El chico a quien me preguntaste si conocía.
- c. Un libro que quien lo compra *(lo) lee con gusto.
- d. Un libro que (lo) lee con gusto quien lo compra.
- e. Un libro que *(lo) lees y *(lo) recomiendas.

Como es bien sabido, el mismo fenómeno se detecta en el español hablado con la sustitución del adjetivo relativo *cuyo* por la combinación *que + su*. En América, la colocación del pronombre clítico dentro de la subordinada parece estar muy extendida. Así, por ejemplo, en el relato *Hombre de la esquina rosada*⁶ de Jorge Luis Borges, el narrador y protagonista, que se expresa en un nivel coloquial subestándar, al referirse a un salón al que acudía frecuentemente, dice: "Era un local que usté lo divisaba de lejos", con aparición antinormativa del pronombre dentro de la relativa. De hecho, el mismo fenómeno aparece en francés, lengua en la que también existe un paradigma de pronombres personales. En tal lengua, la forma normativa de (24b) queda sustituida frecuentemente en el habla por (24a):

(24)

- a. # L'homme que je lui ai dit de venir.
- b. L'homme à qui j'ai dit de venir.

Desde el punto de vista de la adquisición de lenguas extranjeras, la hipótesis del marcaje de los parámetros tiene bastante interés. El cuadro de (25) refleja las cuatro posibilidades que se pueden dar con respecto a la marca de un determinado parámetro en la lengua materna y en la lengua extranjera (donde '+' representa la opción marcada y '-' la no marcada):

(25)

	L1	LE
a.	-	-
b.	-	+
c.	+	-
d.	+	+

⁶ El relato se integra en la *Nueva antología personal*, publicada en 1968 por Emecé Editores. Sobre la proliferación de las mismas construcciones en la lengua escrita y hablada de Hispanoamérica, cf. J.M. Lope Blanch (1984).

De las cuatro situaciones reflejadas en (25), en tan sólo dos de ellas divergen ambas lenguas: las identificadas como (b) y (c). Pues bien: la predicción que efectúa la teoría de los principios y los parámetros es que la opción de (b) será la que mayor dificultad supondrá para los aprendices. En tal situación, en efecto, la lengua extranjera opta por una solución marcada, mientras que la lengua del aprendiz ha fijado para el mismo fenómeno el valor no marcado. Un ejemplo de este tipo es el que presumiblemente se le presenta al estudiante extranjero de español que ha de aprender a usar correctamente las construcciones en las que una subordinada completiva actúa como complemento de un nombre. Examinemos el paradigma de (26):

(26)

- a. Mi idea del mundo.
- b. Mi idea de que Juan es culpable.
- c. My idea of the world.
- d. My idea that John is guilty.
- e. La meva idea del món.
- f. La meva idea que en Joan és culpable.
- g. Ma pensée que Jean était coupable.
- h. Eso de que Juan sea culpable.

El sustantivo *idea* es un nombre de representación que admite (selecciona) un complemento nominal u oracional que exprese el contenido de la representación mental aludida. Si el complemento es nominal, todas las lenguas de (26) marcan la dependencia funcional del complemento con respecto al núcleo *idea* por medio de una preposición (aquella que actúe en cada lengua como representante más genuino de la relación de complemento de un nombre: *de* y *of* en los casos que nos ocupan). Sin embargo, cuando el complemento de *idea* adopta forma de oración subordinada completiva, la mayoría de las lenguas prescinden de tal elemento de subordinación, dado que la propia oración ya incluye una marca de subordinación. El español opta, sin embargo, por mantener la preposición también en este caso, lo que parece corresponder a una opción marcada. Que ello es así lo demuestra el auge que siempre ha tenido en nuestra lengua el fenómeno conocido como *queísmo*, que consiste precisamente en despojar de la preposición a las oraciones subordinadas en contextos como los de (26)⁷. De igual manera, puede predecirse que este aspecto de la gramática española resultará difícil de dominar a los franceses, ingleses o italianos que intenten aprender nuestra lengua. De hecho, puedo asegurarles que los catalanohablantes (en cuya lengua materna no se coloca preposición ante la subordinada) tienden a incurrir en el *queísmo* cuando hablan el español. Consideremos ahora brevemente la situación que refleja (25c). En

⁷ Como es bien sabido, el fenómeno contrario (*dequeísmo*) también aparece con profusión en el ámbito del español. Una hipótesis plausible sobre la coincidencia de ambos fenómenos, aparentemente contradictorios, consiste en atribuir el *dequeísmo* a un fenómeno de ultracorrección provocado precisamente por la inseguridad que genera en el hablante el haber optado por una solución marcada en los casos de (26). Cf. Brucart (1994b) para una defensa de esta hipótesis.

este caso, el aprendiz de la lengua extranjera ha de interiorizar una opción que es distinta a la de su propia lengua, pero la diferencia con respecto al caso anterior es fundamental: aquí lo que debe incorporarse a la interlengua es la opción no marcada del parámetro. La predicción en este caso es que el dominio de tal opción será mucho menos difícil, dado que, como ya se ha dicho, el recurso a la opción no marcada siempre es posible. Como hemos visto, ésta es la situación en la que se encuentra el hablante nativo de inglés que intenta aprender la omisión de sujeto en español. Hyams (1986) ha argumentado que el valor no marcado en este caso es el que corresponde a las lenguas que permiten la elisión del sujeto (así, por ejemplo, los niños que aprenden inglés como lengua materna pasan por una etapa en la que producen oraciones sin sujeto y sólo posteriormente fijan el otro valor del parámetro)⁸.

Uno de los aspectos positivos de la teoría de los parámetros es que ha otorgado a la adquisición de lenguas segundas un protagonismo destacado en la teoría lingüística, puesto que, como señala Liceras (1996: 107), "el problema estriba ahora en determinar qué constituye un parámetro, cuáles son sus propiedades, cuál es la relación entre los distintos parámetros y entre los aspectos parametrizados y no parametrizados del lenguaje, etc. (...) En esa búsqueda han confluído los estudios de lingüística teórica y los de adquisición como no lo habían hecho en el pasado". Es posible que hayan detectado la relación innegable que existe entre la teoría de los parámetros y algunos de los principios de la gramática contrastiva. En efecto, ambas teorías alientan la práctica de la comparación lingüística y se centran en los contrastes existentes entre dos o más gramáticas. Pero creo que la teoría de los parámetros resulta más plausible por dos motivos: en primer lugar, porque predice adecuadamente la emergencia de tendencias universales no marcadas que pueden no estar presentes en la lengua materna del aprendiz y, en segundo lugar, porque jerarquiza los grados de dificultad que son previsibles cuando el camino tomado por dos lenguas es contrapuesto.

3. FORMALISMO Y FUNCIONALISMO EN LA TEORÍA LINGÜÍSTICA

La mayoría de los trabajos que tratan de cómo debe abordarse la gramática en la enseñanza de segundas lenguas se muestran partidarios de un acceso a través del significado, siempre que ello sea posible. En apariencia, esto choca con una de las tendencias dominantes en la lingüística teórica del siglo XX: la que proclama la prioridad de la forma sobre el significado. En efecto, los modelos formalistas defienden que la gramática de una lengua no deriva directamente de factores externos al propio sistema, como la semántica o las necesidades

⁸ Es importante tener en cuenta que los parámetros se conciben como condición necesaria, pero no suficiente. Es decir, que el afirmar que el sujeto en español puede elidirse no supone sostener que todo sujeto de oración pueda ser suprimido libremente. Obviamente, puede haber otros principios gramaticales o pragmáticos que obliguen a que un determinado sujeto aparezca realizado léxicamente. Así sucede, por ejemplo, en aquellos casos en que el sujeto constituye la información nueva de la oración. De ahí la imposibilidad de eliminar el sujeto pronominal *tú* en una oración como *Esto lo has hecho tú* (cf. la mala formación de **Esto lo has hecho*).

comunicativas. Estas teorías, cuyo representante más caracterizado es la GGT, tienden a estudiar detalladamente la estructura de las construcciones sintácticas y la forma de las distintas categorías sin que sus reglas o principios aludan primariamente a factores semánticos o pragmáticos. Son éstos los que derivan, al menos en parte, de aquéllos. Por su parte, las teorías funcionalistas tienden a primar los aspectos de contenido y suponen explícitamente que de éstos deriva la forma.

En realidad, podríamos decir que hay al menos dos manifestaciones del funcionalismo: una fuerte y otra débil. La primera, en su formulación más radical, afirma que toda forma en la lengua deriva de la función comunicativa del sistema. Ésta es la versión más combatida por los modelos formalistas, que aducen la gran variación que presentan las lenguas a la hora de codificar un mismo contenido como una prueba de la necesidad de estudiar las formas. Veamos un ejemplo significativo. En español, el adverbio *quizás* induce opcionalmente la aparición del subjuntivo, pero sólo cuando éste aparece a su izquierda, como se muestra en (27):

(27)

- a. Quizás llegue mañana. / Quizás llegará mañana.
- b. *Llegue mañana, quizás. / Llegará mañana, quizás.

Dado que las unidades léxicas que aparecen en (27a) y (27b) son las mismas, el único modo de explicar el contraste consiste en basarse en la diferente estructura de ambas oraciones. En la primera, el adverbio modal *quizás* rige al verbo y desencadena opcionalmente la aparición del subjuntivo en éste. En cambio, la posición periférica de adjunto que ocupa la misma forma en (27b), como indica la inflexión entonacional que en tal oración se produce, hace que no exista relación de rección entre *quizás* y el verbo, por lo que éste aparece en su valor no marcado (el indicativo). Nótese que aquí no tiene importancia si el contenido vehiculado por la oración en indicativo es distinto o no de la que se expresa en subjuntivo. Lo importante es que con *quizás* colocado como adjunto a la derecha el subjuntivo no queda legitimado. Esta es, por lo tanto, una restricción formal del español (seguramente, es una restricción universal) que no deriva del contenido de la frase, pues nada hay en la secuencia agramatical de (27b) que la convierta en implausible desde el punto de vista estrictamente comunicativo.

Ejemplos como el anterior podrían hacerse extensivos al orden de palabras, a los fenómenos de concordancia, etc. Para no movernos del ámbito del subjuntivo, uno de los problemas típicos de la enseñanza del español como L2, nos referiremos a continuación al contraste que se da entre las oraciones imperativas afirmativas y negativas. Como es bien sabido, en estas últimas aparece necesariamente el verbo en subjuntivo, mientras que en las primeras se usa el imperativo:

(28)

- a. Muévete.
- b. No te muevas.

El anterior contraste plantea un problema serio para las definiciones del subjuntivo que se basan en factores comunicativos o semánticos, puesto que la fuerza elocutiva de los dos ejemplos de (28) es idéntica: se trata de órdenes dirigidas al oyente. Un posible enfoque formal del problema invocarían factores estructurales para explicar esta restricción. Supongamos, en primer lugar, que la negación ha de preceder siempre al verbo por razones de alcance (la negación es un operador que toma como ámbito la proposición encabezada por el verbo). Eso explica que en español no tengamos nunca una negación oracional detrás del verbo. Supongamos, además, que el imperativo, en virtud de su contenido modal, ocupa en la estructura de la oración una posición superior a la que caracteriza a las demás formas verbales conjugadas, aquella que corresponde a otros operadores modales como *quizás*, que se sitúan a la izquierda de la negación. Prueba de que el imperativo ocupa una posición más elevada es el hecho de que sea la única forma verbal finita que lleve pronombres enclíticos:

(29)

- a. (Quizás) (no) se lo dije / dijera.
- b. Díselo.

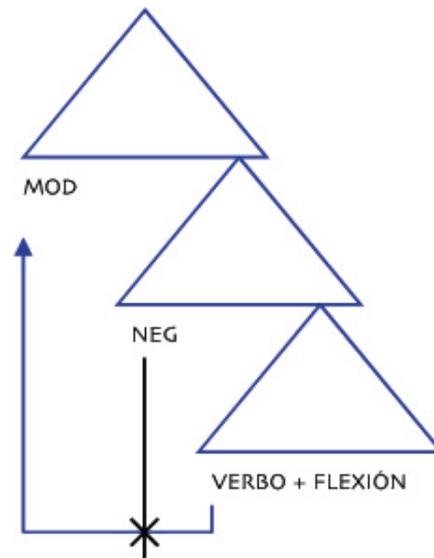
Como puede verse en (29a), los pronombres clíticos preceden al verbo, mientras que en (29b) esas mismas formas siguen al imperativo. En la estructura oracional del español la negación ocupa una posición inmediatamente superior a la del verbo. Podemos suponer que el motivo de que no sea posible decir (30)

(30)

- a. *No muévete.
- b. *Muévete no.

radica en que en ambos casos se violaría una restricción de colocación: en el primer caso el imperativo no habría ascendido a la proyección modal más alta y en el segundo, tras el movimiento, se violaría la restricción que impone que la negación quede a la izquierda de los elementos sobre los que ejerce ámbito. Estaríamos, pues, ante una confabulación de factores impedirían el uso del imperativo con la negación. Una forma de evitar el conflicto consiste en sustituir en estos contextos tal modo por el subjuntivo. Esquemáticamente, la estructura sería la que se indica en (31):

(31)



Sea cual sea la explicación del anterior fenómeno, lo que parece claro es que la restricción que impide la coaparición de una forma imperativa con la negación no deriva de factores comunicativos o semánticos, pues nada hay que se oponga a expresar de esa manera una orden negativa. Lo que parece estar actuando aquí es una restricción ligada a la forma de los imperativos, que les prohíbe ocupar determinadas configuraciones estructurales. Nótese que este fenómeno no se da únicamente en español. De hecho, en inglés la negación parece estar ocupando una posición inferior a la que ocupa en español, por debajo de los rasgos de flexión verbal. Pues bien: en estos casos también bloquea la subida del verbo a la flexión en las oraciones aseverativas:

(32)

- a. She came yesterday.
- b. *She not came yesterday./ *She came not yesterday.
- c. She did not come yesterday.

En (32b) ambas secuencias están mal formadas. La primera, porque los rasgos de la flexión verbal en inglés quedan por encima de la negación, como se muestra en (32c), en donde la proforma verbal *do* ha sido insertada en la posición que marca los rasgos de tiempo de la oración. En el segundo de los casos de (32b), la mala formación debe atribuirse a la violación del principio que impone que la negación tenga alcance (esto es, quede a la izquierda) del predicado de la oración. Nótese que, a estos efectos, la inserción del proferbo *do* por encima de la negación en (32c) no tiene consecuencias sobre este principio, dado que tal proforma no aporta contenidos proposicionales a la oración y se limita a servir de receptora de los rasgos de tiempo.

Creo que los anteriores ejemplos y otros muchos que podrían aducirse muestran la dificultad de mantener en su formulación más radical las tesis funcionalistas. En cambio, lo que parece mucho más aceptable es una versión menos estricta de los presupuestos funcionalistas, según la cual las diferencias de forma suelen estar asociadas a diferencias de significado. Esta es una afirmación perfectamente asumible por los formalistas y parece la única defendible, dado que la relación entre forma y función muy a menudo no es biunívoca. En efecto: a menudo el mismo significado puede expresarse con formas lingüísticas distintas, como muestran los ejemplos de (33):

(33)

- a. El artificiero explotó la bomba. / El artificiero hizo explotar la bomba.
- b. El estudiante que más libros ha leído. / El estudiante que ha leído más libros.

En (33a) observamos dos de los mecanismos que utiliza el español para expresar la causatividad. Uno es estrictamente léxico: al predicado ergativo *explotar* se le contrapone la forma causativa *explosionar*. Este mismo procedimiento es el que contrapone pares como *morir - matar, quedar - dejar, caer - tirar o dimitir - cesar*. No es, sin embargo, un procedimiento general, dado el coste léxico que supondría tener para cada predicado ergativo su correspondiente versión causativa. De ahí que se opte por otras soluciones, ya sean morfológicas (*romper - romperse*) o sintácticas, que es la opción que se presenta en la segunda parte de (33a): se recurre a una perífrasis de infinitivo con el verbo causativo *hacer*.

En (33b) aparecen dos configuraciones sintácticas distintas para expresar un sintagma superlativo. Nótese que la anteposición del objeto que se presenta en el primero de los casos no es en absoluto habitual en español (cf. **El estudiante que algunos libros ha leído* frente a la buena formación de *El estudiante que ha leído algunos libros*). Por lo tanto, con la lectura superlativa de este sintagma ambas formas son posibles sin que pueda asociárseles una diferencia de significado. No obstante, las cosas son un poco más complejas: mientras que la segunda parte de (33b) admite también alternativamente una lectura comparativa, la otra forma la descarta totalmente, como muestra (34), en donde la coda introducida por *de* corresponde a la lectura superlativa y la introducida por *que*, a la comparativa:

(34)

- a. El estudiante que más libros ha leído { √ de todos nosotros / * que yo }.
- b. El estudiante que ha leído más libros { √ que todos nosotros / T que yo }.

Por lo tanto, en el caso de la lectura comparativa sí que tenemos una forma para esa función, pero cuando la lectura es superlativa coexisten dos formas sin aparente diferencia interpretativa.

Hasta aquí hemos presentado algunos argumentos en favor de la idea de que existen principios formales en la gramática que no pueden ser directamente derivados de principios funcionales. No obstante, no es menos cierto que en otros muchos casos forma y función están íntimamente relacionados. Un caso paradigmático de ello nos lo proporciona el orden de los elementos oracionales en español. En nuestra lengua, un mismo contenido proposicional puede ser expresado con diversos órdenes:

(35)

- a. Luis vio a María en el cine la semana pasada.
- b. A María, Luis la vio en el cine la semana pasada.
- c. La semana pasada, Luis vio a María en el cine.
- d. La semana pasada, en el cine, Luis vio a María.
- e. A María, la semana pasada, Luis la vio en el cine.
- f. A María la vio en el cine la semana pasada Luis.
- g. *A María, Luis vio en el cine la semana pasada.

Si bien el contenido proposicional de las oraciones de (35) es idéntico, no es menos cierto que cada una de ellas no podría ser intercambiada libremente por las demás, puesto que vehiculan contenidos informativos distintos. El criterio que rige en este caso el orden de palabras tiene que ver indudablemente con la distinción entre información conocida (tema) e información nueva (rema). El principio que rige la distribución de los constituyentes es el de que la información conocida debe preceder a aquella que supone el aporte novedoso del hablante. Así, en (35b, e, f) se está hablando de María. No obstante, puede notarse de nuevo que existen requisitos formales independientes sobre esta construcción, como puede comprobarse por la agramaticalidad de (35g), que sigue en teoría la ordenación indicada, pero que conculca el principio formal que obliga a colocar junto al verbo el clítico correspondiente al elemento que expresa la información conocida cuando la función que le corresponde puede ser representada en español por un pronombre personal átono.

En definitiva: creemos que, siempre que sea posible, los problemas gramaticales han de abordarse en la enseñanza de lenguas segundas a través del significado. La ventaja del enfoque nociofuncional (cf. García Santa Cecilia, 1995: 40) consiste en que permite acceder a la forma desde el contenido, procediendo de modo paralelo al proceso inductivo del aprendizaje y ajustándose al enfoque comunicativo que domina en los currículos de este ámbito. La evolución de la teoría gramatical, que ha ido integrando en su doctrina criterios léxico-semánticos, no discurre en contra de esta tendencia. No obstante, la posibilidad de recurrir siempre a nociones semánticas o comunicativas tiene un límite, dado que hay aspectos formales de la gramática que no se pueden asociar directamente con aspectos de contenido. Un ejemplo claro lo proporcionan los casos de concordancia redundante. Si se compara el español *una mujer alta* con el inglés *a tall woman* aparecen diferencias en la concordancia de

género y número de los adyacentes del nombre que tienen un origen morfológico y que difícilmente pueden ser relacionados con mecanismos que no sean de orden estrictamente formal: en español, el determinante y el adjetivo concuerdan con el núcleo nominal en género y número, mientras que en otras lenguas tal relación o no se da o queda limitada al par determinante-núcleo. De hecho, casos como éstos seguramente representan una dificultad adicional para el aprendizaje, por lo que deberían ser tratados específicamente en la enseñanza de E/LE.

4. ENTRE LO UNO Y LO DIVERSO: EL CASO DEL IMPERFECTO

Un objetivo básico de cualquier teoría es el de conseguir vincular fenómenos superficialmente distintos. De hecho, se ha dicho que la función principal de cualquier teoría científica no es tanto la de contestar a todas las preguntas que puedan formularse sobre el ámbito de una disciplina como la de reducir significativamente el número de preguntas que quedan sin contestar. En la teoría lingüística, la búsqueda de la invariante ha sido una constante. Nociones tan básicas como las de fonema o morfema proceden precisamente de esa tendencia a aumentar el grado de abstracción para conseguir unidades más abarcadoras y generales. Pero tal tendencia no sólo se pone de manifiesto a la hora de definir las unidades lingüísticas. Para la mayoría de las teorías, la correspondencia unívoca entre forma y función es un *desideratum* básico. De ahí que cuando se analiza una determinada forma se busque por todos los medios una caracterización abarcadora de todos sus usos, aunque éstos parezcan a simple vista dispersos.

Naturalmente, tal intento está absolutamente justificado en la teoría lingüística, que basa su progreso en la abstracción. El problema que se plantea en la enseñanza de lenguas segundas es hasta qué punto es conveniente introducir altos grados de abstracción en aras de obtener descripciones más generales. En estos casos, la opción alternativa consiste en explicar una determinada forma como un conjunto más o menos disperso de valores distintos. Tres ejemplos característicos que ofrece el español son la alternancia entre *ser* y *estar*, el uso del subjuntivo y las distinciones entre los tiempos verbales del pasado. Dentro de este último apartado, vamos a estudiar someramente el caso de la oposición entre el imperfecto y el indefinido (o perfecto simple).

Dentro del paradigma verbal del español, el pretérito imperfecto ocupa una amplia zona que suele caracterizarse descriptivamente en función de tres valores fundamentales, tal como señala Porto Dapena (1989):

(36)

a. Aspecto imperfectivo: "expresa acciones, procesos o estados en una visión no complejiva, inacabada" (Porto Dapena, 1989: 82): *Llovía a las cuatro.*

b. Coincidencia con un pasado: "Expresa acciones, procesos o estados como coincidentes temporalmente con otra acción pretérita existente en el contexto." (*idem*, 82): *Los saludé cuando se iban*.

c. Aspecto iterativo, cíclico o habitual: "la acción se verifica un número indefinido de veces [en el pasado]" (*idem*, 84): *Entraba continuamente gente en el local*.

A los valores anteriores se suelen añadir otros derivados, como el de conato (*ya nos íbamos*), el de situación (*ayer estaba en Ávila*), el narrativo o descriptivo, etc. Todo ello contribuye a caracterizar este tiempo como una amalgama más o menos dispersa de usos y valores. La dificultad que supone para el estudiante de E/LE la interiorización de esta parte del sistema lingüístico es considerable. Fernández (1997: 123) indica que esta oposición "se presenta como uno de los puntos más problemáticos y resistentes", y concluye: "la distinción que se produce en la lengua española entre estos dos tiempos, aspectual y estilística, es compleja y difícil de captar para todos los aprendices que no la poseen en su propia lengua". El diagnóstico que efectúa esta autora es el siguiente:

(37)

"En las gramáticas dirigidas a extranjeros, al intentar dar unas normas asequibles se simplifica excesivamente el tema, se olvidan con frecuencia puntos claves y se propone un listado de valores, con ejemplos que ilustran claramente lo que se expone, pero que se invalidan muchas veces cuando el alumno intenta aplicarlos. Tal vez la crítica más seria a estas descripciones de los tiempos del pasado sea la descontextualización de los ejemplos, lo que en el caso del pretérito imperfecto, un tiempo predominantemente relativo, enmarcador de la información central, desvirtúa en gran medida su verdadero valor." (Fernández, 1997: 123)

Por otra parte, la explicación aspectual que habitualmente se asocia al imperfecto lleva a menudo al estudiante a mezclar los conceptos de aspecto y modo de acción (*Aktionsart*). Así, Vázquez (1991: 162) detecta los siguientes errores en sus estudiantes, producidos sin duda por el supuesto de que los eventos durativos deben expresarse en imperfecto:

(38)

- a. Durante mi infancia iba dos años a una escuela particular.
- b. Conozco a una mujer que estaba mucho tiempo en Argentina.

Gutiérrez Araus (1995: 9) señala que "tradicionalmente ha sido la categoría aspecto verbal la que ha asumido protagonismo en este campo y el resultado ha sido poco clarificador, como se ha podido comprobar en su aplicación a la enseñanza [del español como lengua extranjera], no sólo a principiantes, sino incluso a estudiantes situados en niveles de perfeccionamiento". A la misma conclusión llega Fernández (1997: 128): "Muchas

descripciones de los valores del pretérito imperfecto causan o acentúan realmente el fallo del aprendiz que venimos considerando. En general, se atiende en primer lugar al aspecto imperfecto - durativo de este tiempo (acción no acabada, que dura), y en segundo o tercer lugar, en una explicación casi como paréntesis, a su valor relativo, de «copretérito».

Naturalmente, ha habido intentos de obtener un valor unitario básico para el imperfecto. Como se acaba de señalar, en general la tendencia ha sido la de intentar derivar los usos de (36 b,c) de los de (36a). Sin embargo, ante la dificultad de conseguir una explicación global por la vía del aspecto, se ha recurrido a hipótesis diferentes. Así, Matte Bon (1992: 27) caracteriza el valor de este tiempo del siguiente modo:

(39)

“Se trata de presentar la relación entre un sujeto y un predicado como algo totalmente estático, inmovilizado en un instante, igual que cuando se detiene el proyector en una imagen para analizarla y observarla. Además, el imperfecto le atribuye a la relación sujeto-predicado que presenta, el estatuto de mera característica de una situación que el enunciador está intentando evocar o describir: en el imperfecto no suceden cosas, en el sentido de que lo expresado en imperfecto no remite directamente a su referente extralingüístico (acto, acontecimiento o proceso), al contrario de lo que sucede cuando se expresa algo en pretérito indefinido. El imperfecto usa elementos extralingüísticos para plantearlos como marco situacional de una información.” (Matte Bon, 1992: 27).

Así pues, el efecto que tendría el tiempo imperfecto sería el de actuar como operador que convierte un evento en estado⁹. De ahí derivarían los distintos usos de tal tiempo. Como puede verse, esta descripción representa un paso adelante en el intento de obtener una caracterización unitaria de este tiempo verbal del español.

Quizás una aproximación similar con mayores posibilidades de aplicación pedagógica (ya que en tal caso no habría que recurrir a una noción de estado que se aparta de la que intuitivamente posee el hablante, que tiende a ver en *salíamos de la escuela a las seis* un evento reiterado, no un estado) sería partir de (36b) como valor básico del imperfecto¹⁰. Ello no representa una gran novedad en la tradición gramatical española. He aquí la definición que le otorga a este tiempo la primera edición de la *Gramática* de la Academia:

(40)

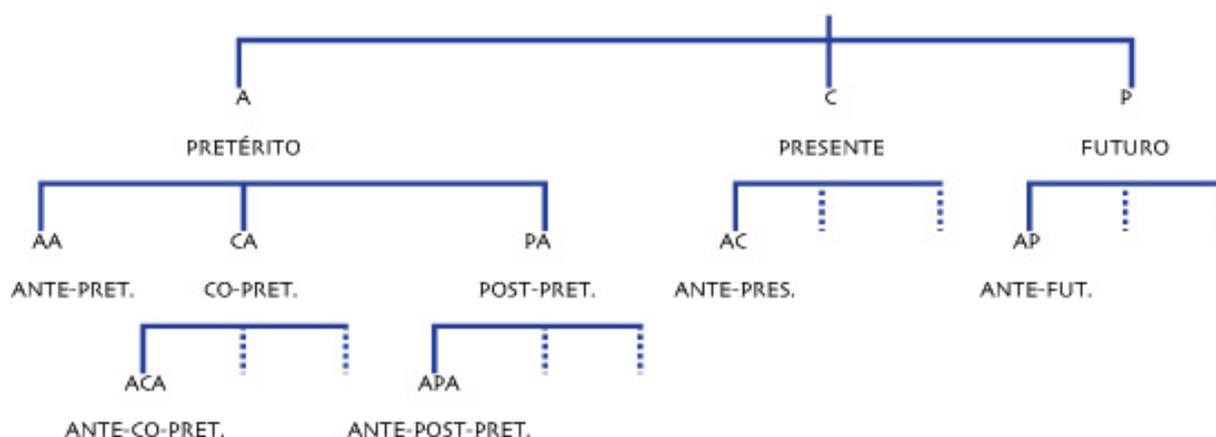
Quando aquella cosa de que se trata se considera como presente respecto de otra ya pasada, se llama pretérito imperfecto.” (RAE, 1771: 64)

9 Herweg (1991a,b) defiende una hipótesis similar al tratar de las construcciones progresivas del inglés.

10 Para una defensa reciente y detallada de este enfoque, cf. Gutiérrez Arous (1995).

De hecho, la misma idea sobre el valor básico del imperfecto llevará a Bello a etiquetarlo como *co-pretérito*. El esquema de (41) muestra el valor de este tiempo en el conjunto de las formas verbales del indicativo:

(41)



En el esquema anterior, A denota el primitivo básico "anterioridad", C expresa "coexistencia" y P implica "posterioridad". En el sistema de Bello, hay sólo tres tiempos primarios (que son los que se anclan directamente al momento de la enunciación). Todos los demás son secundarios y sólo pueden ser interpretados mediante su vinculación a alguno de los tiempos primarios. Nótese que el imperfecto queda caracterizado como un tiempo secundario, que marca la coexistencia con un pasado. Tal relación se observa de modo manifiesto en oraciones como *Cuando salía de casa, sonó el teléfono*. Habitualmente, se ha tendido a interpretar que el valor de coexistencia sólo se da en los casos en que en la misma oración aparece un verbo que menciona explícitamente el acontecimiento coincidente en el tiempo. Pero ello no es así. Lo fundamental para la interpretación del imperfecto es su carácter de inductor de una situación pasada paralela a la expresada por él y a la que éste se subordina. De ahí su carácter alusivo, de creación de ambientes, de donde derivan los usos llamados narrativos, en el sentido de Weinrich (1968). También resulta posible derivar de este valor primigenio los usos de conato o de cortesía: en ambos casos el imperfecto alude a una intención que se presenta como relacionada con un contexto anterior (así, *Quería pedirle un favor* alude a una voluntad previa). De ahí el valor pragmático más atenuado de las peticiones y deseos que se expresan a través de este tiempo, pues la acción se vincula a una situación precedente e implícitamente se le comunica al oyente la disponibilidad a modificar la actitud si éste manifestara alguna oposición.

Lo que pretendemos plantear con la anterior discusión es que en este caso podría ocurrir que los distintos objetivos de la teoría lingüística y de la enseñanza de lenguas pudieran justificar un tratamiento distinto de este mismo problema. Desde el punto de vista teórico, resulta sin duda conveniente encontrar una caracterización unitaria del imperfecto, aunque ello sea a

costa de incrementar el grado de abstracción de la propuesta. En la enseñanza de lenguas segundas, deben sopesarse cuidadosamente los pros y los contras de adoptar el mismo camino. En cualquier caso, lo que no parece acertado es definir como valor básico aquel que no permite derivar los demás.

5. CONCLUSIÓN

En los apartados precedentes he intentado mostrar que algunos de los problemas que se plantean en la enseñanza y en la adquisición de lenguas segundas tienen un trasfondo gramatical innegable. Las obvias diferencias existentes entre los objetivos de la teoría lingüística y los que corresponden a las demás disciplinas lingüísticas aplicadas pueden justificar eventualmente que se produzcan discrepancias a la hora de resolverlos en uno y otro caso. Ahora bien: creo firmemente que es necesario que se produzca un contacto constante entre lingüistas teóricos y aplicados porque de él pueden beneficiarse unos y otros. Uno de los puntos que hoy en día definen el currículo de una clase de E/LE tiene que ver precisamente con el peso relativo que en cualquier curso deben tener los contenidos gramaticales. García Santa-Cecilia (1995: 193) distingue entre dos modos de organizar los programas de enseñanza de lenguas segundas, según se señala en (42):

(42)

- a. El análisis de la lengua, mediante la consideración de elementos aislados como las estructuras gramaticales o las funciones (*programas lingüísticos*).
- b. El análisis de los procesos psicológicos implicados en el aprendizaje, con la utilización de las tareas como unidades de organización de los programas (*programas psicolingüísticos*).

Sea cual sea el criterio ordenador que se elija, creemos que el profesor de E/LE debe tener una sólida formación en teoría gramatical porque ésta es una condición fundamental para saber interpretar las producciones de los aprendices y para poder detectar sus carencias. Es más: en un programa basado en tareas, en el que la gramática no es el núcleo ordenador y, por lo tanto, ya no hay unos esquemas prefijados sucesivos, resulta fundamental que el profesor sepa dosificar adecuadamente la información gramatical que ofrece a los estudiantes y sepa localizar en cada momento el centro de atención apropiado.

Por otra parte, creemos que el desarrollo alcanzado por los estudios de adquisición debería igualmente tener un reflejo en la didáctica y en la metodología de la enseñanza de lenguas segundas. De hecho, las aportaciones realizadas desde este campo a la teoría lingüística son ya significativas. En este sentido, suscribimos las palabras de Liceras (1996):

(43)

“Es un hecho que tanto los datos de la adquisición de la lengua materna como los de la adquisición de lenguas segundas raramente han formado parte de la descripción gramatical. Sin embargo, no cabe duda de que son importantes a la hora de comprobar la fiabilidad de las propuestas de la lingüística y, en este sentido, hay bastantes pruebas de que los lingüistas han tomado ya conciencia de que existe una rama de las ciencias cognitivas que se dedica al estudio de la adquisición del lenguaje, y en concreto de las lenguas segundas, que es independiente de la metodología y de la didáctica de las lenguas extranjeras. Por esta razón, estamos en situación de reclamar a las propuestas de la teoría lingüística que tengan en cuenta las necesidades de los estudiosos de la adquisición y, al mismo tiempo, que se sirvan de los datos del lenguaje infantil y de las interlenguas para avalar sus propuestas, rentabilizando el soporte empírico, como hacen otras disciplinas.” (Liceras, 1996: 228)

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BELLO, A. (1847), *Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos*, Madrid, ArcoLibros, 1989.
- BLOOMFIELD, L. (1933), *Lenguaje*, Lima, Universidad Mayor de San Marcos, 1964.
- BOSQUE, I. (1989), *Las categorías gramaticales*, Madrid, Síntesis.
- BRUCART, J.M. (1994a), “El funcionamiento sintáctico de los relativos en español”, en A. ALONSO, B. GARZA & J.A. PASCUAL eds. (1994), *II Encuentro de lingüistas y filólogos de España y México*, Salamanca, Universidad de Salamanca: 443-469.
- (1994b), “Syntactic Variation and Grammatical Primitives in Generative Grammar”, *LynX*, 4: 145-176.
- (1997), “Concordancia *ad sensum* y partitividad”, en M. ALMEIDA & J. DORTA eds. (1997), *Contribuciones al estudio de la lingüística hispánica*, I, Barcelona, Montesinos: 157-183.
- CHOMSKY, N. (1981), *Lectures on Government and Binding*, Dordrecht, Foris.
- DEMORTE, V. (1989), *Teoría sintáctica: de las estructuras a la rección*, Madrid, ArcoLibros.
- ELLIS, R. (1994), *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford, Oxford University Press.
- FÄLT, G. (1972), *Tres problemas de concordancia verbal en el español moderno*, Uppsala, Almqvist & Wiksell.
- FERNÁNDEZ, S. (1997), *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*, Madrid, Edelsa.
- FERNÁNDEZ SORIANO, O. (1995), “Pronombres reasuntivos y doblado de clíticos”, en P. GOENAGA ed. (1995), *De Grammatica Generativa*, Gasteiz-Donostia, Univ. del País Vasco: 109-128.
- GARCÍA SANTA-CECILIA, A. (1995), *El currículo de español como lengua extranjera. Fundamentación metodológica. Planificación y aplicación*, Madrid, Edelsa.
- GÓMEZ HERMOSILLA, J. M. (1835), *Principios de gramática general*, Madrid, Imprenta Nacional.
- GUTIÉRREZ ARAUS, M. L. (1995), *Formas temporales del pasado en indicativo*, Madrid, ArcoLibros.
- HAWKINS, J.A. (1978), *Definiteness and Indefiniteness*, London, Croom Helm.
- HERWEG, M. (1991a), “A Critical Examination of Two Classical Approaches to Aspect”, *Journal of Semantics*, 8: 363-402.

- (1991b), "Perfective and Imperfective Aspect and the Theory of Events and States", *Linguistics*, 29: 969-1010.

HYAMS, N. (1986), *Language Acquisition and the Theory of Parameters*, Dordrecht, Reidel.

LAKSHMANAN, U. (1994), *Universal Grammar in Child Second Language Acquisition*, Amsterdam, J. Benjamins.

LICERAS, J.M. (1996), *La adquisición de las lenguas segundas y la gramática universal*, Madrid, Síntesis.

LOPE BLANCH, J.M. (1984), "Despronominalización de los relativos", *Hispanic Linguistics* (Pittsburgh), 1: 257-272. [Recogido en J.M. LOPE BLANCH (1986), *Estudios de lingüística española*, México, UNAM: 119-136]

LORENZO, G. & LONGA, V.M. (1996), *Introducción a la sintaxis generativa*, Madrid, Alianza.

MATTE BON, F. (1992), *Gramática comunicativa del español*, Madrid, Difusión.

PORTO DAPENA, J. Á. (1989), *Tiempos y formas no personales del verbo*, Madrid, ArcoLibros.

RAE (1771), *Gramática de la lengua castellana*, Madrid, Editora Nacional, 1984.

VÁZQUEZ, G. (1991), *Análisis de errores y aprendizaje de español / lengua extranjera*, Frankfurt, Peter Lang.

WEINRICH, H. (1968), *Estructura y función de los tiempos en el lenguaje*, Madrid, Gredos.

Competencia lectora. O la capacidad de hacerse con el mensaje de un texto

SONSOLES FERNÁNDEZ
Profesora de ELE en Escuela Oficial de Idiomas

Este artículo fue publicado originalmente en *Cable* (núm. 7, 1991; páginas 14-21). Su edición se inscribe en el proyecto de redELE de rescatar algunos de los artículos más relevantes de aquella revista con la oportuna autorización de sus autores/as.

Leer en la lengua que se aprende no es tan difícil; no es necesaria una competencia lingüística desarrollada, pero sí una competencia lingüística para leer, una competencia lectora

“¿Necesitáis leer en español?, ¿os gustaría leer en español? ¿qué queréis leer?...” Si esas preguntas las plantea un profesor bien intencionado a unos aprendices que ya son capaces de captar los mensajes lingüísticos de señalización y las informaciones básicas, se puede encontrar con alguien muy motivado por la lectura, por la traducción e incluso por la literatura, pero lo más normal es que la reacción de los alumnos sea de apatía general; después de insistir, sugerir y motivar se entera, por ejemplo, de que:

- hay dos alumnos que están haciendo la tesis en economía y quieren leer textos de especialidad,
- otro se interesa por la guerra civil,
- a otros les gustaría leer el periódico, para estar informados de lo que ocurre en España, pero es tan difícil que no compensa,
- uno pregunta si hay cómics con historias de amor,
- y al resto les interesan “textos” con preguntas, o sea quieren prepararse para un examen de español en que saben que esa actividad es una prueba obligatoria.

Y sin embargo, a medida que avanza el curso, van apareciendo espontáneamente, un informe médico que no se entiende bien, una carta del Ministerio de Asuntos Exteriores en relación con unas becas, un artículo del periódico sobre las ferias de arte, las letras de las canciones de Luz Casal, unos poemas de Alberti que un osado intenta traducir al árabe... y un buen día cuando el profesor propone leer otra de las novelas de “Pepe Rey”, se encuentra con que aquella sugerencia de la profesora de que cada uno comprara una novela diferente y se las fueran

intercambiando, ha funcionado y éstas corren de mano en mano. La profe sonrío: ha entrado el gusanillo de la lectura. *Leer en español ya no es sólo una tarea, es un medio de información, de conocimiento, también de diversión y puede llegar a ser una gran experiencia, una aventura íntima de encuentro consigo mismo y con los demás.*

Leer en la lengua que se aprende no es tan difícil; no es necesario dominar todo el vocabulario, tampoco hace falta saber mucha gramática y, además, tiene la ventaja de que se puede volver atrás siempre que se necesite, o saltarse unas cuantas líneas o páginas, si la información requerida ya se ha captado. No es necesaria una competencia lingüística desarrollada, pero sí una competencia discursiva para leer, una competencia lectora. Esta es la tesis que suscribimos y es el eje de toda nuestra exposición.

Esa competencia lectora está formada por un saber y por un saber hacer, o dicho de otro modo, por unos conocimientos y unas estrategias, que se pueden resumir así:

- conocimientos previos y experiencia socio-cultural,
- estrategias personales de lectura y aprendizaje,
- competencia discursiva en la lengua materna y en la nueva lengua, sobre todo en lo que se refiere a:
 - a) la familiaridad con el género y tipo de escrito,
 - b) el reconocimiento de la estructura,
 - c) la capacidad de reconstruir el sentido a medida que avanza la lectura,
 - d) la apropiación de los elementos lingüísticos que cohesionan y hacen avanzar el discurso
- una competencia lingüística -aunque sea básica- en L2.

Vamos a observar cómo se activa esa competencia lectora -o cómo se desarrolla-, a partir de datos que pueden formar parte de nuestra experiencia personal, como lectores o como profesores en L2 y siguiendo los puntos enunciados.

1. CONOCIMIENTOS PREVIOS Y EXPERIENCIA SOCIO-CULTURAL

El proceso se activa ante la necesidad, la curiosidad o el deseo personal de leer: preparar una clase, un trabajo, una exposición de especialidad, estar al día sobre un conflicto internacional, preparar una visita turística... Normalmente, esa necesidad, curiosidad o deseo forma parte del propio mundo de referencias socio-culturales y al buscar la información correspondiente, no se parte de cero, sino que se posee ya un amplio bagaje. Ese marco de referencias facilita, hace posible la captación del mensaje escrito en una L2 que todavía no se domina. Es posible, incluso,

que resulte más asequible a un economista, por ejemplo, comprender un texto de su especialidad en esa incipiente lengua, que entender un artículo de lingüística en su LM. Es éste casi un axioma, que no necesita mayor justificación: los presupuestos se conocen, los conceptos son familiares, las hipótesis que se van formando en la lectura tienen apoyaturas previas y el léxico utilizado posee raíces comunes y es bastante reducido.

Los textos (1) que proporcionamos a los aprendices en el aula no siempre responden a esa necesidad y a ese mundo de referencias personales y variadas de los alumnos. Seguramente, cabe una mayor adecuación individualizada y colectiva en la elección de lo que se va a leer, pero en cualquier caso, ante el texto elegido y como fase previa, se pueden poner en común los conocimientos sobre el tema y enriquecer así la falta o la escasez de referencias personales.

2. HÁBITOS Y ESTRATEGIAS DE LECTURA

El aprendiz adulto que quiere leer en español aporta, posiblemente, un hábito de lectura así como una capacidad selectiva, para detenerse en los puntos sobresalientes o en aquellos que se relacionan con sus intereses y pasar por alto todo lo demás. Al leer el periódico, al repasar una carta comercial, al revisar una bibliografía, etc. existe una serie de palabras o frases claves, que llaman y sostienen su atención, así como un tipo de letra, una ilustración o una determinada organización del contenido que reconoce fácilmente y agiliza una aprehensión global de los elementos significativos. Estos hábitos y estrategias son trasladables a la lectura en la nueva lengua y aunque, de entrada, conlleve más tiempo, la práctica agiliza el proceso.

Las estrategias que se ponen en juego ante las dificultades lectoras tampoco son específicas de la lengua extranjera ni de la actividad de la lectura: inferir el significado de una palabra desconocida a partir de su contexto, o rellenar una laguna de comprensión a lo largo de una narración es lo que hacemos en nuestra propia lengua tantas veces, tanto en la lectura como, por ejemplo, cuando estamos viendo un telefilme y nos distraemos un rato; (en la frase *estaba @###ndo la televisión y en el momento @#@ #@@#@#@ante se @## la luz*, las posibilidades de combinación sintáctico semántica y un contexto más global nos llevan a deducir sin mucho riesgo, el significado aproximado de lo que no conocemos). Formar hipótesis sobre lo que se va leyendo, predecir, confirmar o reestructurar esas hipótesis es un mecanismo casi inconsciente que actúa en toda comunicación, en todo aprendizaje y en toda lectura y más cuanto más familiarizado se está con el contenido y el género o tipo de escrito que se está leyendo.

Estos hábitos y estrategias, es posible, decíamos, que el aprendiz las posea en su propia lengua y las aporte al proceso lector en la nueva lengua; es posible también que no las posea o que se bloqueen al enfrentarse con textos "extraños". La tarea didáctica consistirá entonces en desarrollarlas, en hacerlas conscientes y en potenciar su uso. Ello implica promover en el aprendiz una actitud activa para resolver por sí mismo los problemas, y por parte del profesor,

la preocupación por despertar o sugerir diferentes estrategias y por dominar su tendencia a explicarlo todo.

3. COMPETENCIA DISCURSIVA

La competencia discursiva para la lectura se podría delimitar como la capacidad de captar la coherencia de un texto, reconstruyendo su mensaje, de acuerdo con la situación y la función comunicativa subyacentes. De esa definición extraemos los elementos que nos parecen más relevantes para la lectura en L2 y los presentamos en un orden que puede semejar al que sigue el proceso lector.

a) Género y tipo de escrito

Al acercarse a un texto, la identificación del género al que éste pertenece posibilita el reconocimiento de unos paradigmas, que agilizan extraordinariamente la selección de la información, la captación de su función y de su contenido esencial, la predicción de hipótesis sobre el desarrollo, la relación con el emisor-autor, la forma de acercamiento e incluso la actitud crítica, curiosa, neutra, divertida o poética que requiere el texto. Veamos algunos ejemplos:

La prensa:

Ante el periódico, el lector sabe que las noticias más candentes están, en grandes titulares, en la primera página; con una ojeada a esos titulares, a la documentación gráfica, y a los avances se orienta fácilmente sobre la actualidad de esas noticias y selecciona lo que quiere leer más detenidamente. Si se desea otro tipo de información, se busca la sección correspondiente, acudiendo al índice o a las cabeceras de las páginas. Una vez seleccionada una información, aunque no se reconozcan todas las palabras, los conocimientos previos sobre el tema, las palabras claves y la ilustración delimitan el contenido; una lectura más detenida buscará la respuesta a las típicas preguntas de toda información: qué, quién, cuándo, dónde, cómo, por qué. Progresivamente, el lector empezará a conocer la orientación ideológica o política de cada periódico y a activar también su espíritu crítico desde el momento en que lee los primeros titulares.

Novela policíaca:

Desde la primera hoja de una novela policíaca, se sabe que va a ocurrir algo (un robo, una muerte ...); el lector activa sus antenas para captar en la presentación de los personajes y en la sucesión de los acontecimientos, los índices que van a urdir la historia. Identifica, por otro lado, al detective y se asocia a él para buscar las pistas que lleven a la solución del caso. Esta experiencia sobre el género, que se posee también -o sobre todo- por los telefilmes y las películas, facilita la captación de la trama, aunque, reiteramos, la competencia lingüística sea escasa. Es frecuente, además, que el género policíaco se produzca por series, con lo cual el lector conoce ya al detective, a sus ayudantes y está familiarizado con su forma de trabajar y con sus

frases preferidas. Todo ello compone un esquema de contenido interiorizado ya por el aprendiz, que rellenará fácilmente con su lectura. (Una experiencia ilustrativa en este sentido es la que contaba un alumno que había empezado a leer una de las novelas cortas de la serie "Plaza Mayor", *-El vecino del quinto-* con el esquema de las policíacas de "Pepe Rey" leídas anteriormente (2); después de unas cuantas páginas confesó que no entendía nada, que en aquella novela no pasaba nada, que no había ni robo ni asesinato; el problema se solucionó cuando aclaramos que no se trataba de una narración policíaca y que había que cambiar la clavija).

Artículos de especialidad

Los artículos de especialidad se suelen centrar sobre una cuestión sobre la que el lector especialista posee ya suficientes referencias y se suelen ceñir, además, a un esquema bastante fijo, en cuanto a la organización del contenido y a los pasos en la exposición o en la argumentación. Existen tradiciones más o menos cerradas en esa organización, dependiendo de las especialidades (medicina, física o literatura, por ejemplo) y de las diferentes culturas. El estudioso de cualquier área está ya, normalmente, familiarizado con el tipo de artículos al que accede y eso agiliza la lectura y torna más asequible la comprensión. En los cursos de lengua de especialidad, esta orientación discursiva es o debe ser una de las preocupaciones básicas.

Poesía

Ante un poema, el enfoque, la actitud es completamente distinta desde el principio: no se busca una información, sino un recreo, no hay prisa y se está abierto a vivir, a sentir, a descubrir el mundo interior y a dejarse sorprender por el juego o por la belleza.

Los ejemplos recogidos sobre cuatro tipos de textos distintos, creemos que ilustran suficientemente hasta qué punto el reconocimiento del género al que pertenece el texto que se va leer facilita el mismo proceso lector. En el aula, con alumnos adultos, es posible que exista ya esa familiaridad con los diferentes tipos de textos y eso debe ser aprovechado a la hora de programar la lectura; en los casos en que las carencias lectoras en la misma lengua materna sean evidentes, el proceso es el mismo, pero en estos casos, el trabajo sobre las características del tipo de texto elegido requiere una dinámica más gradual y un tiempo mayor. En todos los casos, este paso de conocer los raíles, por los que camina cada texto, creemos que es más rentable para favorecer el proceso lector que el lanzarse directamente, por ejemplo, a intentar descifrar el sentido o a buscar palabras en el diccionario.

b) Estructura

En el apartado anterior, sobre el reconocimiento del género, hemos aludido a la identificación de la estructura o "macroestructura" del texto. Cada tipo de discurso se organiza de un modo determinado y al reconocerlo, el lector cuenta con un esquema de contenido que sólo tiene que

rellenar. Al acercarnos a cada tipo de texto (desde la carta, el prospecto de una medicina, a la noticia, la opinión, el artículo de divulgación, el libro de texto, el informe técnico, la narración, la descripción, la argumentación, el discurso político, etc.), una tarea facilitadora es, justamente, poner de relieve esa macroestructura y familiarizar al alumno, si no lo está, con las preguntas claves de cada texto.

Al hablar de estructura, y siguiendo el proceso del que se acerca a un texto, nos referimos también a todos los elementos formales que favorecen la aprehensión de la arquitectura del texto: títulos, subtítulos, introducción, partes, conclusión, índices, sumarios, lemas, tipos de letra, numeraciones de los apartados, sangrados del margen, recuadros, notas, esquemas, maquetación y todo tipo de ilustraciones. La captación de todos estos elementos produce el efecto de una fotografía aérea, o la visión del plano de una ciudad, que superpuesto a los aspectos que venimos analizando va tomando vida y llenándose de sentido.

c) Reconstrucción del sentido

El término de "reconstrucción" implica una participación activa del lector, el cual, a partir de los índices que el autor ha movilizado en su discurso, descubre, pone en pie el significado del texto. Este significado puede apartarse del que lo originó, según la repetida cita de que existen tantas lecturas como lectores; las experiencias y conocimientos que se aportan al enfrentarse con un texto y el por qué o el para qué se lee pueden limitar, enriquecer, matizar o modificar el mensaje, su función y su intención; incluso cuando se trata de un prospecto de medicina (o de las instrucciones de uso de una máquina), casos en los que conviene una interpretación lo más fiel posible, es muy frecuente que un lector haga caso omiso de las indicaciones o contraindicaciones que plantea el prospecto y que otro llegue a sospechar que posee todas las enfermedades para las que está recomendado el fármaco en cuestión; en los dos casos se modifica la función informativa y conativa que entraña ese texto, alteración debida no a un fallo de comprensión, sino a conocimientos, experiencias y peculiaridades personales que se suman al significado del texto.

En el proceso de acercamiento que venimos observando, el lector al comenzar a leer, puede contar ya con un bagaje de conocimientos, estrategias, esquemas y expectativas nada despreciable. Todo ello activa unas hipótesis de contenido que progresivamente se confirman, rechazan o modifican. Llegados a este punto, es necesario recordar que el significado de un texto no es el significado de cada oración, ni el de cada párrafo, ni el de cada una de las partes de ese texto. Cada oración y cada párrafo completa o modifica el significado de los anteriores, hasta que llega un momento en que se percibe que todos ellos componen un significado total, que es el del texto. La coherencia interna, la homogeneidad y el mundo de experiencia al que remite el texto tienen efecto acumulativo y facilitan progresivamente ese proceso.

Este punto es relevante en L2, donde la lectura -incluso la silenciosa que es a la que nos estamos refiriendo todo el tiempo- es más lenta, más sincopada y donde el esfuerzo del aprendiz por entender cada palabra, cada oración, dificulta la visión de conjunto, "los árboles no dejan ver el bosque". La memoria se satura y no es capaz de retener los datos que se deberían interrelacionar con los siguientes. Para favorecer ese proceso no está de más potenciar estrategias que ayuden a la memoria, como el subrayar, apuntar al margen, ir elaborando o rellenando un esquema, tomar notas (en lengua materna, si facilita), resumir, tener en mente las preguntas que originaron la lectura o las que se han sugerido en clase, etc. (Las clásicas preguntas de comprensión, que planteamos los profesores o los libros, pueden también ayudar, siempre que no intentemos imponer nuestra propia interpretación, una más, pero no necesariamente la más acertada).

d) Marcas lingüísticas de cohesión

Aparte de la coherencia y la trabazón aportadas por la progresión del contenido, la estructura formal, la organización interna del mensaje y la función de los personajes u otros actantes, la lengua posee una serie de recursos de correferencia, que cohesionan el discurso y facilitan su avance. De entre ellos vamos a destacar los que creemos más relevantes para el aprendiz, que sin una competencia lingüística desarrollada pretende hacerse con el significado global del texto; nos referimos a los conectores e índices de discurso y a los anafóricos.

CONECTORES E ÍNDICES

Incluimos en este apartado la expresión de las relaciones temporales espaciales y lógicas que nos ubican, por un lado, en la situación de enunciación y por otro, en la creada por el mismo discurso; nos referimos también a las fórmulas que sirven para modalizar los enunciados y para delimitar el compromiso del autor con lo que está diciendo. Normalmente, el aprendiz conoce una gama muy restringida de estos índices y conectores, lo que dificulta la interpretación de un texto de una cierta complejidad sintáctica y más si se tienen en cuenta las preferencias estilísticas de cada autor en la elección de estos elementos; así, por ejemplo, al lado de "pero", el conector restrictivo más conocido por los aprendices, funcionan otros como: "sin embargo", "con todo", "no obstante", "a pesar de", "si bien"...

En este punto, permítaseme presentar mi experiencia personal, una entre muchas, como aprendiz, mejor como lectora, de una lengua que no he estudiado: al enfrentarme con un texto, todos los pasos anteriores -motivación y necesidad de leer, aporte de conocimientos y experiencias previas, familiaridad con el tipo de escrito, reconocimiento de la estructura, formación de hipótesis sobre lo que voy a leer y sobre lo que estoy leyendo- son pasos que doy siempre de una forma inconsciente, gracias presumiblemente a mi competencia lectora en otras lenguas. Sin embargo, el punto relacionado con los índices y conectores de discurso, es un aspecto que me dificulta normalmente la lectura y sobre el que realizo un trabajo muy

consciente de apropiación, sobre todo en las primeras páginas de un libro o de un artículo; evidentemente, estos elementos forman parte del léxico de la nueva lengua, mientras que los otros son patrimonio universal, pero debo señalar que esa dificultad no la suelo encontrar ni con la sintaxis, ni con el léxico, sino sólo con los conectores de discurso. La explicación me parece obvia: esos elementos son justamente los que engarzan el discurso, los que organizan las hipótesis, son como los indicadores de una carretera que facilitan llegar a buen puerto, al que no conoce el camino.

Además de los enlaces coordinativos y subordinativos entre oraciones, que sí se suelen abordar en el aula, el discurso posee sus propios recursos para marcar los distintos pasos en la organización de las ideas; las operaciones discursivas más frecuentes que requieren sus propios conectores o introductores son:

Introducción

Toma de la palabra

Llamada de atención

Planteamiento de la cuestión

Desarrollo del problema: orden, gradación, comparación, oposición, relación...

Transiciones: alusión a lo anterior, a lo siguiente, ideas eslabones

Conclusiones

Modalizadores (posibilidad, condición, opinión, certeza...)

Explicaciones

Restricciones

Realce

Insistencia

Citas

...

Algunos conectores más usuales:

- Para empezar, en primer lugar, primero, como punto de partida, antes de, de entrada;
- luego, después, a continuación, una vez que..., en los apartados siguientes, otro ..., 1º, 2º..., a), b)...
- Por último, para terminar, finalmente,
- En el centro, arriba, a la derecha...

- Por lo tanto, en resumen, en conclusión, como conclusión, de ese modo, así pues. De lo expuesto se deduce, de acuerdo con, visto así, en conjunto;
- Entendemos por..., se define como...
- En mi opinión, yo creo, es posible, seguramente, a mí me parece, estoy convencido, desde mi punto de vista,
- Por un lado... por otro, no sólo... sino también, unos... otros,
- Es decir, o sea, en otras palabras, por ejemplo, véase;
- Además, aparte de lo dicho, una cuestión más;
- Con relación a, en este punto, en cuanto a, como decía, véase, en el ... señalado más arriba, nos referimos a...
- En efecto, ciertamente, de hecho, sin duda, sobre todo, especialmente, no es que... sino...

Estos ejemplos de conectores son los más corrientes en textos de tipo expositivo (didácticos, divulgativos, informativos, artículos de especialidad, narraciones, argumentaciones, descripciones); además, de acuerdo con el género o subgénero concreto, existen otras marcas específicas, como pueden ser, por ejemplo, las de los cuentos: "Érase una vez", "Había una vez", "y colorín colorado", que delimitan claramente, como en ese caso, el momento del discurso e incluso el tono que requiere su lectura.

El reconocimiento de estas marcas agiliza la captación del texto, y requieren un trabajo de adiestramiento, que con frecuencia se ignora en el aula y en los materiales didácticos. Algunas actividades facilitadoras pueden ser las siguientes:

- Buscar y subrayar en diferentes tipos de textos los conectores discursivos.
- Sobre los mismos textos u otros borrar esos conectores para que el alumno los reescriba.
- Sustituirlos por otros que cumplan la misma función.
- Proponer un esquema de organización conocido y en cada uno de los apartados presentar posibles conectores; los alumnos deberán rellenar los párrafos con el contenido que elijan pero teniendo en cuenta los conectores propuestos.

- Preparar diccionarios personales con los conectores propios de diferentes funciones, tipos de textos, y los propios de distintos autores.

ANAFÓRICOS

Dentro de las marcas formales de cohesión textual, éstas son tal vez las más relevantes; son como testigos donde se van enganchando los hilos conductores del discurso, evitan repeticiones, retoman de forma diferente o más económica los ítems, resumen y ayudan a la memoria. Las marcas más utilizadas para ello son los pronombres, los demostrativos y los substitutos léxicos; otras categorías con un fuerte valor correferencial son los artículos y los posesivos.

Con relación a las categorías citadas *-pronombres, demostrativos, artículos y posesivos-* el aprendiz suele recibir una instrucción que abarca el reconocimiento de sus formas, la función de éstas en la oración, su uso u omisión y algunas particularidades más de su empleo en español; los valores de cohesión, economía y precisión que cumplen estas categorías en el discurso, apenas se consideran y con ello se pierden las ventajas de captación de la globalidad del texto que ofrecen esas formas. (3)

Los substitutos léxicos son otra de las formas más rentables de correferencia y de coherencia; cumplen la función de sintetizar lo ya dicho ayudando así a la memoria, de retomar un elemento ya presentado y de agilizar el discurso. Nos referimos especialmente al uso de parónimos e hiperónimos, de 'sintagmas parciales', de nominalizaciones y de anáforas conceptuales. (4)

La búsqueda de *sinónimos e hiperónimos* para no repetir el mismo lexema siempre que es necesario retomarlos es una vieja y conocida práctica (*decir, afirmar, añadir, puntualizar, insistir..., aspirina, calmante, fármaco, medicina*); sin embargo el discernimiento de esos lexemas entraña dificultades para el aprendiz, por sus propias carencias semánticas y por la poca ayuda o por la confusión que provocan los diccionarios.

Otra forma de retomar el sintagma nominal es *a través de uno de los términos que pueden entrar en su definición* (Para referirse sucesivas veces a la misma persona Por ej. A Felipe González, presidente del gobierno, jefe del ejecutivo, socialista, triunfador en unas elecciones, etc., se utiliza según el contexto, una de esas características: Felipe González, González, el presidente del Gobierno, el señor presidente, el jefe del ejecutivo, etc.)

Las nominalizaciones retoman el sintagma verbal: "llegamos a las cinco y nos recibieron..." -> "la llegada fue normal, pero el recibimiento fue apoteósico", "han enviado..." >"el envío...". "Pretender nacionalizar..." -> "esa nacionalización..."

Finalmente *las anáforas conceptuales*, como “el problema”, “este trabajo”, “mi exposición”, “ese razonamiento”, “el caso expuesto”, “la historia” etc. interpretan los datos enunciados y facilitan el avance o la recapitulación del discurso.

Se presenta ahí todo un trabajo de léxico, que tal vez por su grado de abstracción, no se realice mucho en clase, pero que, como se puede observar, es sumamente útil para reforzar la cohesión textual y con ello la competencia discursiva. Reconocer esas marcas en la nueva lengua requieren un adiestramiento que se puede realizar a través de actividades como:

- Sobre un texto, subrayar los pronombres y relacionarlos con su referente; lo mismo con artículos, posesivos, demostrativos y substitutos léxicos.
- Borrar los anafóricos, para que el alumno los reescriba,
- Subrayar todas las expresiones que nombran al mismo actante,
- Observar en el orden en que aparecen esas denominaciones,
- Buscar el hiperónimo de diferentes lexemas; ordenarlos por grado de generalización.
- Definir nombres.
- Delimitar todos los nombres que se pueden aplicar a una cosa o a una persona.
- Proporcionar frases encadenadas en las que se repita, con la misma estructura, un elemento.
- Reescribir el texto, evitando las repeticiones, con substitutos léxicos, pronominales o con omisiones.
- Practicar nominalizaciones.
- Listar todos los posibles referentes lingüísticos que pueden substituir a los diferentes sintagmas de una oración dada.
- Inventar una historia en la que intervengan dos o más personajes o grupos de personajes.
- Recontarla centrando el protagonismo cada vez en uno de los personajes.
- Cortar un texto en fragmentos y desordenarlo para que el aprendiz los organice.
- ...

4. COMPETENCIA LINGÜÍSTICA

Decíamos, al principio, que para llegar a captar el mensaje de un texto no es necesaria una competencia lingüística desarrollada en la nueva lengua, pero sí una competencia lectora, una capacidad, que cuenta entre sus componentes, también, con una competencia lingüística básica. Es evidente que cuanto mejor se domine la L2 en la que se quiere leer, más se facilita el proceso lector, pero también es verdad que el dominio del léxico y de la gramática de una lengua no garantizan, por sí solos, la comprensión lectora, como lo evidencia la experiencia de muchos nativos en su propia lengua. Si el aprendiz posee los conocimientos y las estrategias que hemos planteado en las páginas anteriores y además tiene una buena competencia lingüística, se puede decir que su lectura será un éxito; pero también puede ser un lector competente aunque este último aspecto, el dominio de la nueva lengua, esté menos desarrollado, si todos los demás entran en acción.

Esa competencia lingüística básica que consideramos necesaria se refiere al reconocimiento de los siguientes aspectos:

- Unidades con función nominal y verbal.
- Expresión de la negación, duda, interrogación y orden.
- Conectores e índices temporales, espaciales, lógicos y modalizadores del discurso.
- Capacidad de reconocer familias de palabras.
- Capacidad para inducir el significado adecuado al contexto, a partir de una definición restringida del diccionario o del propio y limitado conocimiento de una palabra.
- Vocabulario 'mínimo' relacionado con el tema que se va a leer.

Es posible que el aprendiz tenga en su haber un bagaje de conocimientos superior al enunciado, pero tal vez no ha desarrollado la habilidad para deducir o inducir la productividad de la lengua en los aspectos señalados, o justamente en esos puntos su competencia es escasa; por ejemplo, de la cadena de palabras: 'elegir, elegido, elección, elector, elegible' se puede conocer 'elección' ya porque se deduce del contexto de una noticia en un momento de elecciones o porque se ha buscado en el diccionario; la competencia lingüística a la que nos referimos es la que sería capaz de poner en relación, por un lado, todos esos lexemas por su raíz y por otro, la que fuera deduciendo las variantes significativas y funcionales a partir de los diferentes sufijos: '-ir, -ido, -ible, -ctor, -cción'.

Algunos de los puntos señalados en esa lista de competencia lingüística básica, tal vez no figuren en los programas de ningún curso, ni bajo, ni alto y otros se reserven para niveles superiores; lo primero no parece justificable; en relación con lo segundo, depende de las necesidades del aprendiz, de los objetivos del curso y del tipo de escritos a los que se quiera tener acceso; en cualquier caso, si se pretende leer, el reconocimiento -o conocimiento interpretativo- de esos puntos debería formar parte de la tarea de adiestramiento, juntamente con el desarrollo de los demás aspectos que integran la competencia lectora.

PARA TERMINAR

Leer en la lengua que se aprende no es tan difícil, afirmábamos al principio, se requiere una competencia lectora, que aprovecha o desarrolla estrategias y saberes ya asumidos, y se centra en el reconocimiento de marcas discursivas y lingüísticas propias de la nueva lengua.

Si personalizamos el proceso lector que hemos seguido, podemos imaginar el caso de un alumno adulto, de nivel medio bajo, por ejemplo, que:

- Pretende seguir la reacción española ante un conflicto internacional.
- Conoce el tema y tiene su propia visión del problema.
- Acude por ejemplo a la prensa española diaria y semanal.
- Está familiarizado con este tipo de información en su propia lengua y posee un esquema de cómo se organizan las noticias y los artículos de opinión.
- Pone en juego sus propias habilidades para buscar y seleccionar la información que le interesa, para interrelacionar los diferentes datos y para deducir del contexto, de su conocimiento del tema y de la relación formal entre los significantes el significado de palabras desconocidas.

Con esa base y con el apoyo de un trabajo de reconocimiento sobre conectores e índices del discurso, la reconstrucción del sentido de cada texto, de cara a conseguir su objetivo, (el seguimiento de la reacción política y social en España ante el conflicto) es una tarea asequible y progresivamente fácil.

Ese puede ser un camino para el acercamiento global al texto, para la captación del mensaje escrito; decimos un camino, y no el camino porque toda nuestra reflexión sobre el tema se surte, sí, de un fondo de lecturas (5), pero sobre todo de la propia experiencia como lectora en una nueva lengua y como profesora de español L2. Como tal experiencia es indiscutible, pero no

completa ni única y espera enriquecerse con otras. Leer es, una vez más, un acto de intimidad que nos abre al mundo.

Notas

1. "Texto" o "discurso" se utilizan aquí indistintamente como unidad de un acto de comunicación y abarcan desde un aforismo, a una carta, un artículo, un poema o un libro. El matiz diferenciador viene dado por la propia palabra: "discurso" se refiere más al proceso semiótico, al "discurrir" al fluir de las ideas en la situación de enunciación y "texto", al resultado, al "tejido" acabado.
2. Nos referimos a las series de novelas cortas "Pepe Rey" (Ed. Edelsa) y "Plaza Mayor, 1" (Ed. Difusión).
3. Desarrollamos más el trabajo sobre esas marcas en "La competencia discursiva", en *Actas de las III Jornadas Internacionales de Enseñanza del Español como lengua extranjera*, editadas por el Ministerio de Cultura, 1991.
4. Para una presentación más desarrollada ver: COMBETTES, J. FRESSON: "Por une linguistique textuelle", en *Pratiques*, 6, 1975. CHAROLLES, M.: "Introduction aux problèmes de la cohérence des textes" en *Langue Française*, 38, 1978, pp. 133-154. MAILLARD, M.: "Essai de typologie des substituts diaphoriques", en *Langue Française*, 21, 1974. G. VIGNER: *Ecrire*, Clé International, Paris, 1982.
5. Aplicaciones didácticas del análisis del discurso se pueden encontrar en los trabajos de CHAROLLES, M. y COMBETTES, B. en las revistas: *Pratiques*, 6 (septiembre, 1975) , 11-12 (noviembre, 1976) y 13 (enero, 1977). *Langue Française*, 38, (mayo, 1978).

Véanse también:

COOK, G.: *Discourse*, OUP, 1988.

GARCÍA DOMÍNGUEZ, E.: *Cómo leer textos narrativos*, Akal, Madrid, 1987.

GREENALL, S. y SWAN, M.: *Effective Reading*, CUP, 1986.

KRAMSCH, C.: *Interaction et discours dans la classe de langue*, Credif Hatier, Paris, 1984.

MOIRAND, S.: *Situations d'écrit*, Clé International, Paris, 1979.

MOORE, J y al.: *Discovering Discourse y Discourse in Action*, OUP, 1979 y 1980.

NUTTAL, Ch.: *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*, Heinemann (1982), 1988.

RILEY, P.: *Discourse and Learning*, Longman, 1985.

RUCK, H.: *Linguistique textuelle et enseignement du français*, Credif Hatier, Paris, 1980.

VIGNER, G.: *Lire: du texte au sens*, Clé International, Paris, 1979.

Proprio/propio. El análisis contrastivo en la clase de español.¹

MARTA GALIÑANES GALLÉN
Universidad de Sassari

Licenciada en Filología Hispánica por la Universidad de Castilla-La Mancha y doctora en Lenguas y Literaturas Extranjeras por la Universidad de Sassari (Italia). Trabaja como ayudante de Lengua española en la Facultad de Letras de la Universidad de Sassari. En la actualidad investiga la didáctica de la lengua española, la bibliografía y la presencia del español en Cerdeña.

RESUMEN: El aprendizaje de una LE comporta que, muy a menudo, el alumno se quede en un estadio de adquisición que lo empuja a producir expresiones que no se corresponden con las del hablante nativo y que presentan graves dificultades de erradicación. La situación se agrava por la falta de perspectiva del alumno ante la LE. No son capaces de distanciarse de la lengua madre ni de establecer un contraste con el nuevo idioma que están aprendiendo y, por tanto, no logran aprovechar los elementos comunes que les facilitarían el uso de ambas (la comparación entre lenguas no solo permite el aprender la lengua ajena, sino también enriquecer la propia). Quizá ahora, en mi opinión, esta situación es más evidente, en parte, a causa de las nuevas metodologías comunicativas que utilizamos en las clases de ELE en las que se privilegia, por suerte, la comunicación oral y los aspectos interactivos, pero que no potencia el análisis contrastivo por parte del estudiante. Con mi trabajo doy un ejemplo de clase en la que el análisis contrastivo integra las nuevas metodologías comunicativas.

PREMESA

La enseñanza de las lenguas y las corrientes lingüísticas han estado siempre íntimamente unidas, ya que éstas últimas han ido planteando desde diferentes perspectivas el aprendizaje de las primeras, siempre en búsqueda del "método ideal". De este modo, para los estructuralistas había que determinar cuáles eran las estructuras de la L2 para ordenarlas, desde las más sencillas hasta las más complejas. El aprendizaje progresivo de las estructuras gramaticales daría lugar a la clasificación de los aprendices en grupos o niveles (inicial, intermedio, superior). Por medio de los ejercicios (de sustitución de elementos, repetición de frases oídas, o cambios) se repetirían estas estructuras hasta convertirse en un hábito. La comparación entre la L1 y la L2 serviría para determinar las diferencias entre las estructuras de la lengua de partida y las de la lengua de llegada, con el objeto de prever dónde encontraría el alumno dificultades en la adquisición de la lengua extranjera. Así, tomó pie el análisis contrastivo, que pretendía evitar los errores que provocaría la L1 en la adquisición de la L2, al reproducir el alumno, de manera inconsciente, las estructuras de su lengua madre. En teoría, el método de análisis contrastivo consideraba que podían predecirse los errores –como vemos, aparece una clara visión negativa del error–, de este modo, evitarlos. Pero, en la práctica, sabemos que no está tan claro. Los puntos débiles del análisis contrastivo hicieron que, sin despreciar la idea en sí, se replanteara el

¹ Esta ponencia fue presentada en la *Seconda giornata di studi sull'insegnamento delle lingue. Scoprire le lingue, insegnare ed apprendere le lingue seconde o straniere*, organizada por el Centro Linguistico di Ateneo (CLA) de la Universidad de Cagliari, el 12 de diciembre de 2003.

método: era interesante analizar los errores del alumno, pero era más útil analizarlos a *posteriori*, o sea, cuando el alumno los hubiera cometido. Esta modificación de los planteamientos del análisis contrastivo dio lugar a un nuevo método, que se conoce como análisis de errores. Con el análisis de errores, de acuerdo con la visión generativista, el aprendiz construiría su propia gramática, la interlengua, a caballo entre la L1 y la L2. La interlengua incluiría reglas de la L1 y de la L2 (en un principio más de la L1, para predominar, en un segundo momento, las de la L2) y otras que el aprendiz iría creando sobre la marcha. El profesor “estudiaría” esa interlengua que se manifiesta en los errores que va cometiendo el alumno, de manera que el error se convierte en una fuente importantísima de información sobre el proceso de aprendizaje.

Uno de los conceptos derivados de la lingüística textual que ha repercutido más directamente en la enseñanza de las lenguas fue el concepto de competencia comunicativa. Así, es requisito de cualquier hablante ideal haber adquirido sistemas de conocimiento y habilidades que permitan conseguir en cualquier contexto una comunicación. Esto originó una serie de tendencias que podemos englobar en lo que conocemos como enfoque comunicativo (que se refleja en contenidos con enfoque nociofuncional, por tareas, por proyectos), donde los objetivos de la enseñanza se centraron en el uso de la lengua y las actividades propuestas se dirigieron hacia la interacción en situaciones de la vida real, enfoque que hoy en día predomina en los manuales para la enseñanza del español. En resumen, hemos pasado de un periodo en que la gramática era el objetivo de la enseñanza de las lenguas a otro en el que, prácticamente, ha sido proscrita.

En realidad, creo que todos los que nos dedicamos a esto de la enseñanza del español, tendríamos que aplicar el sentido común y adoptar una postura metodológica equilibrada, en la que comunicación, gramática explícita y contraste con la L1 no se excluyeran. Cada profesor tendría que plantearse qué español tiene que enseñar, si se trata de un español con fines específicos ya que, a menudo, el aprendizaje de una lengua extranjera se limita al dominio de una posibilidad de interrelación en un ámbito concreto, como consecuencia de una necesidad profesional (son los *linguaggi specialistici* del italiano), o si lo que en realidad es fundamental es prestar una particular atención a la correspondencia de la L1 y la L2 (intérpretes y traductores); además, tendría que ver a quién va dirigida su enseñanza, es decir, las características de sus alumnos, para poder adaptar las distintas metodologías a las características del grupo. En mi caso, mis alumnos (que son de lengua italiana, nacidos o residentes en Cerdeña y universitarios, concretamente, de la Facultad de Lenguas en un primer momento y ahora de la de Letras) pasan por una serie de fases que describo a continuación: la primera, o por decirlo de manera goliárdica, la fase de “esto es jauja”, en la que predomina la ley del mínimo esfuerzo y los estudiantes, en gran parte, eligen el español porque consideran que es una lengua fácil por su similitud al italiano para todos y, en especial, para ellos (seguramente, todos hemos oído la coletilla *e poi, noi, siamo sardi*); una

segunda, en la que podemos decir, por seguir con el refranero, que “no es oro todo lo que reluce”, donde el español presenta a los ojos de nuestros alumnos una imagen bastante borrosa, ya que empiezan a ser conscientes de las diferencias entre las dos lenguas, pero aún no tienen claro cuándo coinciden y cuándo no (la frase típica de este periodo es *questo spagnolo è una fregatura*), lo que los lleva a una tercera fase o “quien tropieza, a aprender empieza”, en la que los alumnos desconfían un poco de los métodos comunicativos y prefieren producir frases o enunciados correctos desde un punto de vista formal, lo que los lleva a pedir constantemente la explicación de nuevas reglas gramaticales que se convierten en una especie de *vademecum* que los sacará del atolladero que, a estas alturas, supone el español para ellos, cayendo curiosamente, de este modo, en una especie de automatismo, debido a la generalización de la regla que, como erróneamente creen, sería válida en todos los contextos. Esto se une al escaso grado de conocimiento de su propia lengua, es decir, a su escasa competencia gramatical (conocimiento y dominio de la fonética y ortografía, morfología, sintaxis, vocabulario y semántica del italiano), por lo que el alumno no asocia las reglas de la lengua materna a las de la lengua que adquiere, lo que dificulta el trabajo dentro de las cuatro destrezas y condiciona la recepción de la información que se le transmite. A manera de ejemplo, basta recordar el gran número de estudiantes que ante la pregunta de quién es el sujeto en frases del tipo “me gusta el helado” / “*mi piace il gelato*” contestan “yo”, o sea, la primera persona singular, y ponen cara de perplejidad (algunos, incluso, te miran mal) cuando se les hace el análisis gramatical correcto que, para colmo, es igual en ambas lenguas. Por eso, creo que es en esta fase, con el fin de evitar falsos automatismos y con el de profundizar el conocimiento de la gramática no solo de la L2, sino también de la L1, cuando puede ser interesante la comparación sistemática de determinados elementos morfológicos, sintácticos o semánticos, en su uso.

PROPRIO / PROPIO

A manera de ejemplo, comentaré brevemente una serie de frases que ilustran el uso de la pareja *proprio / propio*. Si he preferido comentar esta pareja es, en primer lugar, porque, en mi opinión, la traducción de objetos (representados por el sustantivo) y de movimientos (representados por el verbo) suele ser más literal que la de cualidades y modos de la acción, ya que tanto los adjetivos como los adverbios seccionan el significado a su manera, de modo que sería ingenuo creer en la existencia de una traducción isomórfica; en segundo lugar, se trata de una pareja de gran uso, que recibe escasa o nula atención en las gramáticas y manuales de español para italianos y que enreda incluso con su gráfica.

Podríamos empezar presentando a los alumnos las siguientes frases:

1. *Frutta propria dell'inverno.*

Fruta propia de invierno.

2. *Questo freddo è proprio del mese di dicembre.*

Este frío es propio del mes de diciembre.

3. *Vive in casa propria.*

Vive en casa propia.

4. *L'ho visto coi miei propri occhi.*

Lo vi con mis propios ojos.

5. *Non si può venire meno ai propri impegni.*

No se puede faltar a los propios compromisos.

6. *Egli ama la propria famiglia.*

Él ama a su (propia) familia.

7. *Essi pensano alla propria felicità.*

Ellos piensan en su (propia) felicidad.

En las dos primeras parejas la traducción no presenta ningún tipo de problema. En ambas lenguas, *propio*, en este caso, aparece con el valor de característico, típico, peculiar de una persona, de una cosa, o grupo. Así, el frío es un elemento que forma parte del mes de diciembre, al igual que las naranjas, por ejemplo, son una fruta típica del invierno. Tampoco tendrían que crear grandes problemas las parejas 3, 4, 5, 6 y 7 en las que, en teoría, *propio* tendría en todas el mismo valor de posesión. Digo en teoría porque, en realidad, aquí ya encontramos diferencias entre las dos lenguas. En italiano *proprio* se usa a veces como refuerzo expresivo de otro posesivo (frase 4), pero normalmente sustituye los posesivos *suo-loro* en las expresiones impersonales (frase 5) y cuando hay una reciprocidad entre sujeto y posesivo (frases 6 y 7). Por su parte, en español, *propio* se usa mucho como refuerzo expresivo (frase 4) y en las expresiones impersonales (frase 5), pero en los casos de reciprocidad prefiere normalmente o la estructura posesivo + *propio* o el posesivo a secas (frases 6 y 7).

Posteriormente, podríamos invitar al alumno a la reflexión con frases como éstas:

1. *El propio autor participó en la presentación del libro.*

2. *Ese esmalte de uñas no es propio de tu edad.*

3. *Tu color propio me gusta más.*

4. *Las frutas de cera eran tan propias que daba ganas de comérselas.*

Seguramente, con estas frases, el alumno tendrá que estar más atento, aunque, sin duda, después de haber interpretado el sentido de cada una, será capaz de elegir en cada caso el adjetivo que más convenga en italiano. De este modo, en la frase número 1, donde en español *propio* equivale a 'mismo', preferirá traducirlo con *stesso*; en la número 2 recurrirá a formas como *adatto*, *opportuno*, *adeguato*, *appropriato*, (*Quello smalto d'unghie non è adatto per la tua età*); en la número 3 se hablará de *colore naturale* en oposición a *artificiale*; y las frutas de cera serán *così reali che ci verrà voglia di mangiarle*.

Mayores problemas encontrará a la hora de traducir estas frases:

1. *Oggi sono proprio stanco.*
2. *Pensavo proprio a te.*
3. *Sono venuta proprio per parlarti.*
4. *Non mi interessa proprio niente.*
5. *Non ne sapevo proprio niente.*
6. *Non è mai puntuale. Proprio!*
7. *Usa un linguaggio proprio.*
8. *Hai fatto una vera e propria sciocchezza.*

En el primer caso, muy frecuente en italiano, *proprio* funciona como si fuera el adverbio "muy" u otras expresiones verbales como "realmente" (*Hoy estoy realmente / muy cansado*); en la frase número 2 con *proprio* subrayo que se trata 'precisamente / justo' de esa persona y no de otra, pongo énfasis en la identidad (*Estaba pensando justo/precisamente/justamente en ti*); con "*sono venuta proprio per parlarti*" el hablante da a entender que no se encuentra allí por casualidad, sino que es algo que hace 'a posta', 'expresamente' (*He venido expresamente para hablarte*); en las número 4 y 5 actúa como refuerzo en frases negativas y su traducción, según el contexto nos llevará a elegir entre formas de claro rechazo (*No me interesa en absoluto / para nada / de ningún modo*) o de mero refuerzo (*No sabía absolutamente nada*). También podemos encontrar *proprio* como respuesta afirmativa para reforzar lo que ha sido dicho (6); en estos casos el español puede recurrir a una infinidad de frases, basten como ejemplo "Claro", " No, señor", "Sí hija, sí", etc.; *proprio* en la frase 7,

indica cualidad y en este caso el español traduce con “apropiado”, “preciso”, “adecuado”. La última frase ofrece dos posibilidades en español: o traducimos solo el primer adjetivo (*Has hecho una verdadera tontería*) o, lo que es mejor, sustituimos los dos por “auténtico” en cuanto es un adjetivo que encierra en su significado la veracidad, la identificación y el refuerzo que en la frase original expresan *vera* y *propria* (*Has hecho una auténtica tontería*).

Pasando a la categoría adverbial, la pareja *propriamente* / *propriamente* puede también crear confusiones en la traducción:

1. *E' un medicamento propriamente indicato per il mal di testa.*
2. *Un tocado no es propriamente un sombrero.*

En este caso, *propriamente* se consideraría como equivalente de ‘específicamente’, ‘particularmente’ y es una posibilidad que todos los diccionarios italianos recogen sin indicar que sea un uso perteneciente al habla dialectal, posibilidad que el español no da (*Es un medicamento específicamente / particularmente indicado para el dolor de cabeza*); por su parte, *propriamente* en esta frase presenta en español el significado de ‘exactamente’, ‘precisamente’ que no podría reflejar el italiano *propriamente* (*Un'acconciatura non è esattamente / precisamente / proprio un cappello*), pero sí la forma *proprio*.

Hasta aquí los ejemplos. La comparación entre la pareja *proprio* / *proprio* podría continuar, pero por el momento creo que basta para ejemplificar la utilidad que podría tener este tipo de reflexión en la clase de español.

BIBLIOGRAFÍA

Bibliografía crítica

AA.VV. (1983): *Introducción a la lingüística*, Madrid, Alhambra.

GARCÍA, Pilar Elena (1990): *Aspectos teóricos y prácticos de la traducción*, Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca.

PALMER, Frank (1974): *Teoría gramatical*, Barcelona, Península.

RABADÁN, Rosa (1991): *Equivalencia y traducción. Problemática de la equivalencia traslémica inglés-español*, León, Universidad de León.

SALVADOR, Gregorio (1985): *Semántica y lexicología del español*, Madrid, Paraninfo.

Diccionarios

1988: *Diccionario del español actual*. Madrid, Grijalbo.

1992: *Diccionario de la lengua española*, Madrid, Real Academia (21ª ed.).

1989: *El Vox Mayor (Diccionario general ilustrado de la lengua española)*, Bologna, Zanichelli (1ª ed.).

1987: *Grande dizionario della lingua italiana*, Milano, Garzanti.

MOLINER, María (1991): *Diccionario de uso del español*, Madrid, Gredos.

TAM, Laura (2001): *Dizionario Spagnolo-Italiano. Dictionario Italiano-Español*, Milano, Hoepli.

ZINGARELLI, Nicola (1991): *Il nuovo Zingarelli. (Vocabolario della lingua italiana)*, Bologna, Zanichelli, (11ª ed.).

La creación de hipertextos en la clase de ELE¹

MARCELLA LA ROCCA
Universidad de Palermo
marlarocca@libero.it

Marcella La Rocca es licenciada en Filología alemana y española por la Universidad de Palermo y en la actualidad está completando la tesis del doctorado en Metodología y Análisis de la Traducción de la Universidad de Vic (Barcelona). Es profesora de español con muchos años de experiencia en la enseñanza en centros de secundaria en Italia. Actualmente es profesora contratada de Lengua y Traducción Española en la Universidad de Palermo. Entre sus principales temas de investigación figuran la pedagogía colaborativa, la aplicación de las teorías socioconstructivistas a la didáctica de la traducción y el uso de las nuevas tecnologías en la clase de ELE.

RESUMEN: En este trabajo propondremos el uso del hipertexto en la enseñanza del español como lengua extranjera, como actividad comunicativa que permite integrar los estudios sobre Estilos de Aprendizaje e Inteligencias Múltiples (MI), por un lado, y las teorías psicológicas socioconstructivistas, por el otro.

La aplicación práctica de las teorías de MI y de los estudios sobre estilos de aprendizaje a la didáctica de las lenguas segundas comporta la necesidad de utilizar una variedad de actividades y metodologías para la presentación y la práctica de la lengua. En este sentido, el hipertexto puede resultar muy útil, no sólo como instrumento que se puede utilizar en clase como alternativa al libro de texto, sino como material creado por los mismos estudiantes, como producto final de una tarea realizada en pequeños grupos, bajo la guía del profesor.

En este trabajo propondremos el uso del hipertexto en la enseñanza del español como lengua extranjera, como actividad comunicativa que permite integrar los estudios sobre Estilos de Aprendizaje e Inteligencias Múltiples (MI), por un lado, y las teorías psicológicas socioconstructivistas, por el otro.

Expondremos, en primer lugar, las conclusiones principales de los estudios sobre estilos de aprendizaje (Oxford 1992; Felder y Henriques 1995; Felder 1996) y la teoría de inteligencias múltiples (Gardner 1993, 1999); resumiremos, a continuación, el modelo socioconstructivista del proceso de enseñanza y aprendizaje propuesto por Williams y Burden (1997); haremos, por último, una propuesta de integración de las diferentes teorías expuestas a través de la creación de hipertextos de forma colaborativa.

DIFERENCIAS INDIVIDUALES EN EL APRENDIZAJE: ESTUDIOS SOBRE ESTILOS DE APRENDIZAJE E INTELIGENCIAS MÚLTIPLES

Los estudios sobre Estilos de Aprendizaje² han evidenciado la existencia de diferencias individuales en la forma de aprender, y en la manera de procesar las informaciones que aprendemos. Las principales investigaciones en este campo sugieren la necesidad de proyectar actividades y tareas que tengan en cuenta los diferentes estilos de aprendizaje de

los estudiantes. Sin embargo, en la práctica didáctica, la aplicación de estas teorías presenta varias dificultades.

En primer lugar, hay que anotar que no todos los investigadores concuerdan en la forma de clasificar los diferentes estilos de aprendizaje. En efecto, existen diferentes modelos de clasificación, desde el más simple, que incluye dos únicas tipologías, correspondientes a los dos hemisferios de nuestro cerebro, hasta el más complejo, que clasifica los estilos de aprendizaje en ocho grupos, con treinta y dos posibles combinaciones diferentes. Además, para cada modelo de clasificación, existe un diferente test para determinar el estilo de aprendizaje individual, al que corresponde una lista de actividades que pueden favorecer el aprendizaje de los estudiantes pertenecientes a las diferentes tipologías individuadas.

En segundo lugar, hay que agregar que la suministración del test de clasificación comporta evidentes dificultades prácticas, en particular, con grupos formados por un número elevado de estudiantes. Por otra parte, no hay ninguna evidencia empírica de que enseñando a cada estudiante únicamente con actividades adecuadas a su combinación personal de estilos de aprendizaje, el proceso de enseñanza aprendizaje se verá favorecido. Por el contrario, la literatura científica demuestra que la posibilidad de aprender es mayor si utilizamos conjuntamente diferentes canales sensoriales, y, por tanto, diferentes estilos de aprendizaje (Felder y Henriques, 1995).

Por último, muchos investigadores concuerdan en el hecho de que no es necesario utilizar tantas actividades diferentes cuantos son los estilos de aprendizaje de un grupo de estudiantes. En realidad, cada individuo posee diferentes estilos de aprendizaje, aunque utiliza de forma privilegiada uno o dos de ellos. Proponiendo en una misma clase varias actividades que permitan adquirir y procesar las informaciones según diferentes estilos de aprendizaje, lograremos satisfacer las necesidades de todos los estudiantes.

Otra teoría que trata de explicar las diferencias individuales en la adquisición de conocimientos es la de Inteligencias Múltiples (MI) elaborada por Howard Gardner (1983, 1999). Este psicólogo e investigador se opone a la visión tradicional de la psicología, que considera la inteligencia como una capacidad cognitiva uniforme e innata. Para Gardner, en cambio, todos los individuos poseen, en grado mayor o menor y con diferentes combinaciones, por lo menos nueve inteligencias diferentes: lingüística, lógica-matemática, visual-espacial, musical-rítmica, corporal-kinestésica, interpersonal, intrapersonal, naturalística y existencial, que pueden ser desarrolladas por medio de actividades especialmente diseñadas. Según esta teoría, la combinación personal de inteligencias determina el estilo de aprendizaje del individuo.

Desde un punto de vista educativo, la teoría de MI tiene interesantes implicaciones, ya que, por un lado, explica las diferencias individuales en la adquisición de conocimientos, y, por el otro, nos ofrece los medios para mejorar la acción educativa y el proceso de enseñanza-aprendizaje. En efecto, teniendo en cuenta estas nueve inteligencias y los diferentes estilos de aprendizaje en nuestra práctica didáctica, sería posible mejorar sensiblemente ya sea la motivación y participación activa de los estudiantes, sea su efectiva posibilidad de aprender a través de las actividades propuestas. Los estudios sobre MI han llevado a la elaboración de listas de actividades y materiales seleccionados según su afinidad con los diferentes tipos de inteligencias individuadas³. Todo este material, de fácil consulta en Internet, se puede utilizar para la elaboración de tareas para la clase de lengua extranjera, aunque no es fácil proyectar actividades que se ajusten a todos los estilos de aprendizaje correspondientes a las nueve diferentes inteligencias. También en este caso podemos afirmar que no es necesario tener en cuenta todas las inteligencias individuadas por Gardner, para lograr satisfacer las necesidades de aprendizaje de todos los estudiantes, ya que, según el mismo autor (1983), cada individuo privilegia una combinación de por lo menos dos o tres inteligencias. Por tanto será suficiente proyectar actividades que correspondan a seis o siete de las inteligencias clasificadas por Gardner para satisfacer las necesidades de aprendizaje de todos los estudiantes.

LAS TEORÍAS SOCIOCONSTRUCTIVISTAS Y EL MODELO DE WILLIAMS Y BURDEN

Williams y Burden, investigando en el ámbito de la didáctica de las lenguas extranjeras y partiendo de una visión constructivista del aprendizaje basada en las teorías de Piaget, Bruner y Kelly, proponen un modelo del proceso de enseñanza-aprendizaje que toma en consideración, además, las aportaciones del Interaccionismo Social de Vygotsky y Feurstein y las instancias del Humanismo de Erikson, Maslow y Rogers (La Rocca 2004: 29).

Según estos autores, el socioconstructivismo puede constituir la necesaria base epistemológica para el método comunicativo, que propugna que la lengua se aprende usándola.

También Don Kiraly (2000), aplicando las teorías socioconstructivistas al ámbito de la enseñanza de la traducción, considera que el método comunicativo resulta coherente con estas teorías.

Para Williams y Burden, el constructivismo permite explicar las formas en que los estudiantes construyen su percepción personal de las tareas que realizan, del contexto educativo, del rol del profesor y del propio proceso de aprendizaje. El concepto constructivista en que se basa el modelo, y que constituye su eje fundamental, es el de la centralidad del proceso de construcción de conocimientos llevado a cabo por los

aprendientes. El Interaccionismo Social en que se enmarca este concepto agrega al modelo la dimensión social, ya que considera que el proceso de construcción del significado por parte de los aprendientes se realiza a través de su interacción en un contexto social. Por último, las máximas humanistas, que Williams y Burden incorporan al modelo, apuntan a la dimensión de desarrollo holístico de la persona.

En cuanto a la posibilidad de utilizar una metodología socioconstructivista para la creación de hipertextos, hay que recordar que el socioconstructivismo ha servido de base epistemológica para la creación de ambientes hipermediales para uso didáctico, como demuestran los trabajos de Jonassen (1991, 1992, 1999) y de Spiro et al. (1991), entre otros.

EL HIPERTEXTO COMO ACTIVIDAD COMUNICATIVA COLABORATIVA

La aplicación práctica de las teorías de MI y de los estudios sobre estilos de aprendizaje a la didáctica de las lenguas segundas comporta, sin duda, la necesidad de utilizar una variedad de actividades y metodologías para la presentación y la práctica de la lengua. En este sentido, el hipertexto puede resultar muy útil, no sólo como instrumento que se puede utilizar en clase como alternativa al libro de texto, sino como material creado por los mismos estudiantes, como producto final de una tarea realizada en pequeños grupos, bajo la guía del profesor.

El uso del hipertexto en la clase de lengua ha sido propuesto, entre otros, por Heather Syms (en línea, consulta noviembre 2004) y Direk Andersen (2001). Syms afirma que el uso del hipertexto produce modificaciones en el modo de aprender de los estudiantes, que adquieren las habilidades necesarias para crear interrelaciones entre el texto y sus conocimientos y experiencias previos, y para interactuar con el material con el que están trabajando, ya sea de forma individual, o en colaboración con otros estudiantes. Andersen, por su parte, sugiere una serie de actividades para la enseñanza de las lenguas extranjeras con el uso del hipertexto, con las que se propone alcanzar tres objetivos: en primer lugar, la toma de conciencia, por parte de estudiantes y profesor, de las necesidades de aprendizaje de los estudiantes; en segundo lugar, reflexionar junto con los estudiantes sobre el significado de las palabras en contexto; y, por último, estimular la creatividad y la libre expresión.

UNA PROPUESTA DE INTEGRACIÓN

Estamos convencidos de la posibilidad de integrar la metodología comunicativa y la epistemología socioconstructivista con las teorías sobre estilos de aprendizaje e inteligencias múltiples. En efecto, según algunos investigadores, el camino que debe seguir la enseñanza de las lenguas en el siglo XXI es justamente el de la integración de diferentes técnicas y

metodologías que permitan acomodar los diferentes estilos de aprendizaje de los estudiantes (Felder y Henriques, 1995: 28).

En nuestra opinión, la creación de hipertextos en la clase de lengua extranjera como tarea colaborativa, permite integrar los estudios sobre Estilos de Aprendizaje e Inteligencias Múltiples con las teorías psicológicas socioconstructivistas.

En efecto, este tipo de tarea, realizada por pequeños grupos de estudiantes que colaboran en su elaboración, puede resultar muy útil para combinar diferentes actividades sobre un mismo texto, según las necesidades derivadas de los diferentes estilos de aprendizaje de los miembros del grupo y, al mismo tiempo, para favorecer la interacción entre pares y entre estudiantes y profesor. Esta actividad, además, puede ser muy motivadora e incrementar el interés y la atención de los estudiantes, con las consecuentes recaídas positivas sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La variedad de actividades realizadas para llevar a cabo la tarea implica el desarrollo de una amplia gama de competencias y habilidades, que, a su vez, corresponden a diferentes estilos de aprendizaje. En efecto, la creación de un hipertexto comporta una serie de pasos diferentes, que van desde la lectura del texto a la selección de los posibles enlaces, la búsqueda de información, la elaboración de los textos complementarios que constituirán los diferentes enlaces, las decisiones relativas al formato de presentación del hipertexto, hasta la elaboración práctica del mismo.

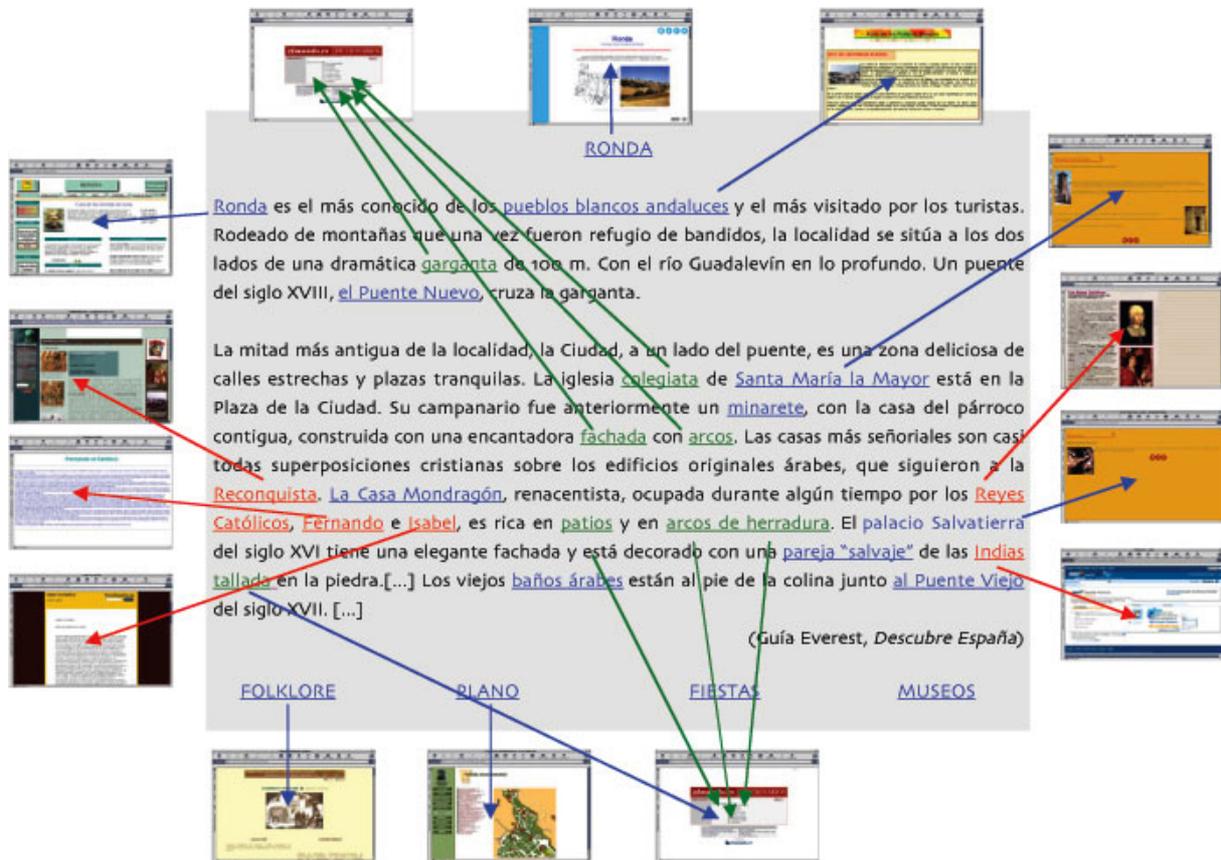
La realización del hipertexto de forma colaborativa en grupos de tres o cuatro estudiantes introduce una interesante dimensión interpersonal a las actividades, y comporta la necesidad de recurrir, entre otras técnicas, a la interacción, la negociación, la colaboración entre pares, la división de tareas, la corrección conjunta de los trabajos, la reelaboración de los trabajos personales para su presentación final, etc.; técnicas todas que favorecen la comunicación interpersonal, la toma de conciencia del proceso de enseñanza-aprendizaje, la creciente autonomía de los estudiantes, la conexión de lo que se aprende con el mundo real fuera de la clase, y que se fundan en una epistemología socioconstructivista como la que proponen Williams y Burden (1997).

Para la realización práctica del hipertexto, la aplicación de las teorías socioconstructivistas comporta, para el profesor, la necesidad de crear oportunidades de interacción significativa entre los estudiantes, asumiendo un papel de facilitador y dejando que los estudiantes intervengan activamente en todas las decisiones relativas al proceso de aprendizaje, a partir de la selección del texto, la formación de los grupos, los criterios para seleccionar los enlaces, etc. Será suficiente dedicar algunos minutos a explicar el tipo de tarea que vamos a realizar y como funciona el programa de elaboración con el que vamos a trabajar para crear los

enlaces. Cada grupo, trabajando de manera autónoma, decidirá, luego, la distribución del trabajo de búsqueda y selección de materiales, de elaboración de textos, definiciones, etc., que se podrán realizar en parejas y revisar luego de forma conjunta. Según cual sea el objetivo de la clase de lengua, será posible realizar diferentes tipos de enlaces. Si trabajamos con una programación temática, podremos partir de una serie de textos seleccionados y, posiblemente, descargados directamente de Internet por los estudiantes. Los enlaces, en este caso, podrán tener una relación temática con el texto base, según diferentes posibilidades dejadas a la libre elección de los estudiantes:

- ampliación del tema tratado, con conexiones a diccionarios enciclopédicos;
- ampliación de alguno de los puntos;
- presentación de diferentes aspectos del tema a través de textos paralelos;
- presentación de diferentes puntos de vista sobre el mismo tema, tratado por diferentes autores;
- explicitación de alguno de los puntos tratados;
- aclaración del significado de términos que crean dificultad de comprensión, a través de definiciones elaboradas por los estudiantes;
- glosario de términos que crean dificultad de comprensión, realizado por los estudiantes;
- asociación temática con otros medios expresivos: posibilidad de visualizar obras de arte o escuchar canciones relacionadas con el tema del texto;
- visualización de imágenes, ilustraciones, dibujos, realizados por los mismos estudiantes o descargados de Internet, relacionados con el tema o con puntos relativos al tema tratado;

Un posible ejemplo de un hipertexto de este tipo es el del recuadro a continuación. En este ejemplo los diferentes colores identifican diferentes tipos de enlaces temáticos, mientras, al fondo de la página es posible acceder a enlaces de ampliación del tema.



Si nuestro objetivo es analizar la función del texto, su estructura, su forma, su contenido morfosintáctico, el uso de los conectores, los tiempos verbales, etc., el hipertexto se convertirá en un ejercicio de transformación y sustitución interactivo y los posibles enlaces consistirán en:

- diferentes versiones del mismo texto, variando la función comunicativa, el registro lingüístico, el contexto, el receptor, etc.;
- diferentes versiones del texto, variando la tipología textual (carta, mensaje de correo electrónico, artículo periodístico, publicidad, folleto informativo, etc.);
- diferentes opciones para re-expresar partes del texto: párrafos, frases, sintagmas, palabras;
- diferentes opciones para sustituir los conectores, manteniendo el significado global del texto;
- posibles versiones modificando el factor temporal, y consecuentes modificaciones morfosintácticas;

En el caso de la clase de traducción, se podrá elegir como texto de salida, según las necesidades, un texto en L1 o en L2. En este caso, los diferentes enlaces que los estudiantes podrán realizar permitirán:

- acceder a diferentes opciones de traducción para el mismo enunciado, palabra o expresión;
- consultar textos paralelos al texto presentado, ya sea en la L1 que en la L2;
- ampliar el tema con conexiones a diccionarios enciclopédicos;
- escuchar canciones relacionadas con el tema del texto;
- ver imágenes que ilustran palabras o referencias culturales;
- incluir notas del traductor para explicar referencias culturales del texto;

En la clase de lengua de especialidad, el hipertexto permitirá abordar un texto de una cierta complejidad, aprovechando los conocimientos de los estudiantes en su L1, y favoreciendo la transferencia activa de estos conocimientos a la L2. En este caso, por ejemplo, los enlaces podrán dar acceso a:

- textos paralelos en la L1;
- diferentes ejemplos de uso de los términos especializados encontrados en el texto;
- definiciones en L2 de términos especializados, ya sea realizadas por los mismos estudiantes o buscadas en diccionarios monolingües o puestas a disposición directamente a través de conexiones a diccionarios en línea;
- glosario de términos especializados;
- diferentes documentos relacionados con el tema (cartas, documentos comerciales, folletos, itinerarios turísticos, anuncios económicos, noticias financieras, etc.) descargados de internet o realizados por los mismos estudiantes;
- contextualización del tema tratado a través de conexiones a sitios web de bancos, compañías aéreas, agencias de viaje, hoteles, guías turísticas en línea, entidades financieras, periódicos económicos, etc.;

El tiempo dedicado a la realización del hipertexto será seguramente bien empleado, ya que el proceso de aprendizaje se verá favorecido por los estímulos ofrecidos, por una lado, por las actividades múltiples realizadas, y, por el otro, por la metodología interactiva utilizada en el trabajo en grupos. De esta forma, los estudiantes dejan de ser receptores pasivos del proceso de enseñanza-aprendizaje, para transformarse en sujetos activos que intervienen directamente en ese proceso, produciendo sus propios materiales según sus necesidades personales de aprendizaje.

El resultado final será un texto interactivo, que refleja las diferentes elecciones operadas por los estudiantes según sus propias necesidades de aprendizaje, y que, al mismo tiempo, constituye una ocasión para el lector para acceder al texto de la forma que más se acerque a su combinación personal de estilos de aprendizaje.

BIBLIOGRAFÍA

ANDERSEN Direk, *Hyper-Active Students*, en *Humanising Language Teaching* 2, marzo 2001 [en línea]

<http://www.hltmag.co.uk/mar01/sart2.htm>

[consulta: noviembre 2004]

FELDER R., M., HENRIQUES, E. R., "Learning and Teaching Styles", *Foreign and Second Language Education, Foreign Annals*: 28 (1), 1995, págs. 21-31.

FELDER, R.M., "Matters of Style", *ASEE Prism*, 6(4), 1996, págs. 18-23.

GARDNER, H., *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*, New York, Basic, 1983.

GARDNER, H., *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century*, New York, Basic, 1999.

JONASSEN, D.H., y L. ROHRER-MURPHY, "Activity theory as a framework for designing constructivist learning environments", *Educational Technology Research and Development*, 47(1), 61-79 [en línea]

<http://www.coe.missouri.edu/~jonassen/courses/CLE/documents/activity.pdf>

[consulta: noviembre 2004]

JONASSEN, D.H., T. M. MAYES y R. CALEESE, "A Manifesto for a Constructivist Approach to Uses of Technology in Higher Education", en Duffy, T.M., J. Lowyk y D. H. Jonassen, *Designing Environments for Constructive Learning*, Berlin, Heidelberg, New York, London, Springer-Verlag, NATO ASI Series, Computer and System Sciences, vol. 105, 1991, págs. 231-247.

JONASSEN, D.H., "Evaluating Constructivistic Learning", en Duffy, T.M. y D. H. Jonassen (eds.), *Constructivism and the Technology of Instruction: A Conversation*, Hillsdale (NJ), Lawrence Erlbaum, 1992, págs. 137-148.

KIRALY, D., *A Social constructivist Approach to Translator Education. Empowerment from Theory to practice*, Manchester, St. Jerome, 2000.

LA ROCCA, M., *El Taller de Traducción como metodología didáctica experimental en un marco epistemológico socioconstructivista y humanista*, trabajo de investigación del Doctorado en metodología y análisis de la traducción de la Universidad de Vic, Barcelona, España, julio de 2004.

OXFORD, R., M. E. Hollaway y D. Horton- Murillo, "Language Learning Styles: Research and Practical Considerations for Teaching in the Multicultural Tertiary ESL/EFL Classroom", *System* 20 (4), 1992, págs. 439-456.

SPIRO, RAND J., P., J. FELTOVICH, M. L. JACOBSON y R. L. COULSON, "Cognitive Flexibility, Constructivism, and Hypertext: Random Access Instruction for Advanced Knowledge Acquisition in Ill-Structured Domains", *Educational Technology*, May 1991, págs. 243-253.

SYMS H., "Hypertext in the secondary school classroom", [en línea]
<http://ebbs.english.vt.edu/hthl/etuds/sims/project/hyperprojhome.html>
[consulta: noviembre 2004]

WILLIAMS, M. y R. BURDEN, *Psychology for language teachers. A social constructivist approach*, Cambridge, Cambridge University Press, 1997.

WASSON, B., "Instructional Planning and Contemporary Theories of Learning: Is this a Self-Contradiction?", en P. Brna, A. Paiva & J. Self (Eds.), *Proceedings of the European Conference on Artificial Intelligence in Education*, Lisboa, Colibri, 1996, págs. 23-30.

1 El presente artículo es una versión ampliada y revisada de una comunicación presentada en el VII Congreso de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura, en Santiago de Compostela, del 27 al 29 de noviembre de 2002, pendiente de publicación en las Actas del Congreso.

2 Un resumen de las principales teorías de Estilos de Aprendizaje y de los modelos más conocidos para determinar el estilo de aprendizaje individual se puede encontrar en R.M. Felder (1996).

3 Una lista de tareas clasificadas según su mayor o menor adecuación a las nueve inteligencias individuadas por Gardner se puede encontrar en:

- Bixler Brett, *Multiple Intelligences- Implications*, en

<http://www.clat.psu.edu/homes/bxb11/mi/MIImpli.htm>

- Bogod Elizabeth, *Learning Styles & Multiple Intelligence*, en

<http://www.ldpride.net/learningstyles.MI.htm>

- Morris Patrick, *Multiple Intelligences. 8 Kinds of Smart*

<http://www.coedu.usf.edu/~morris/multiple.html>

- AENC's Educational Philosophy - Recognition of Howard Gardner's Multiple Intelligences en

<http://www.aenc.org>

Direcciones para los futuros estudios de la estabilización / fosilización

YUE-HONG LIN
Departamento de Español
Universidad de Tamkang

1. PROBLEMAS DE LA CONCEPTUALIZACIÓN DE LA FOSILIZACIÓN

Después de la aparición de la teoría de la interlengua¹ (Selinker, 1972), la fosilización (a partir de aquí F), un fenómeno psicolingüístico observado generalmente en los adultos, ha sido útil para explorar las causas que influyen el persistente no aprendizaje de las segundas lenguas. En treinta años, bastantes estudios han intentado averiguar por qué los aprendices se estancan en la mitad del camino sin poder lograr el conocimiento completo como los nativos (Schachater, 1990; Sorace, 1993), pero por razones diversas, muchos han fallado. En el repaso de unos trabajos más revelantes, Long (2003) atribuye a su fracaso a cuatro problemas que sufren: presentan la F sin mostrarla; una selección inapropiada de los sujetos de estudio; afirmaciones con datos insuficientes y análisis inadecuados.

Desde luego, conseguir datos fosilizados no es una tarea fácil. La F es un concepto abstracto, complejo y muy discutido; para captarlo es primordial tener un diseño premeditado. Antes de entrar en los detalles de la metodología, convendría acudir a unas distintas definiciones sobre la F.

En la formulación original, Selinker (1972, 215) definió la F como

Los fenómenos lingüísticamente fosilizables son ítems, reglas y subsistemas lingüísticos que los hablantes de una lengua nativa particular van a tender a guardar en su interlengua relacionada con una lengua meta particular, sin importar la edad del aprendiz ni la cantidad de explicaciones que él recibe en la lengua meta.

Pero esta definición es bastante general y no precisa mucho qué es lo que ocurre en la F.

En otro trabajo, Selinker y Lamendella (1978, 187) pulen el concepto y escriben:

La fosilización es el cese permanente del aprendizaje de interlengua antes de que el aprendiz haya obtenido las normas de la lengua meta en todos los niveles de estructura lingüística y

1 Un consenso casi unánime en el campo de la adquisición de segundas lenguas es como lo que ha comentado Tarone (1999: 507) "The notion of 'interlanguage' has been central to the development of the field of research on second language acquisition (SLA), and continues to exert a strong influence on both the development of SLA theory and the nature of the central issues in that field."

en todos los ámbitos del discurso a pesar de la positiva capacidad del aprendiz, oportunidad o motivación a aprender o aculturación a la sociedad meta.

En esta redefinición, aparecen varias ideas nuevas. Es la primera vez que se observa la palabra "permanente" y otra novedad es el discurso. Lo que pretenden es aclarar la F, sin embargo, han extendido el fenómeno fosilizable de reglas gramaticales al discurso, algo aún más intangible para bastantes investigadores.

En otro intento de captar la F sin llegar a ser publicado, Selinker (1989)² la concibe como:

una situación en la que el aprendiz produciría una forma de la lengua meta que es correcta en un contexto, pero no en otro contexto, así evidenciando una fluctuación en la actuación de la interlengua. Para cuantificar esta fluctuación de la fosilización, se tendría que persistir en el discurso del aprendiz durante un periodo extendido del tiempo (a lo mejor dos hasta cinco años como mínimo)...

En esta formulación, de nuevo, el contexto no está precisado. Pero ha aparecido algo más asequible para la comprobación de la F que es durante un periodo de dos a cinco años.

Unos años antes de la charla que dio Selinker (1989) en la Universidad de California del Sur, un diccionario, *The Random House Dictionary of the English Language* (1987: 755) que no pertenece al campo de la adquisición de segundas lenguas, también incorpora la F como un término:

De una forma, regla, rasgo lingüístico, etc. que se ha establecido permanentemente en la interlengua del aprendiz en una forma que es desviada de la norma de la lengua meta y continúa apareciendo en la actuación a pesar de estar expuesto a la lengua meta.

Según esta definición, que se hace eco con el análisis del error, la F se manifiesta en error permanente en el sistema lingüístico del aprendiz sin que haya manera de erradicarlo.

En las sucesivas conceptualizaciones sobre la F, aparecen unos rasgos comunes para hacer la F operable. Es un fenómeno lingüístico que se manifiesta en errores desviados de carácter permanente durante la actuación lingüística de la lengua meta y por lo menos se necesitan de dos hasta cinco años para poder declarar su existencia.

2. ESTADO ACTUAL DE LA FOSILIZACIÓN

El aprendizaje de una L2 no es fácil y el éxito no está garantizado. Selinker comenta que el 95% de los alumnos se fosilizan de una manera u otra, por eso la persistencia de no aprendizaje es una parte fundamental para el campo de la adquisición de segundas lenguas. Metodológicamente hablando, el diseño lógico debe ser un caso de estudio (Yin, 1984) que

² Esta cita viene del estudio de Bean and Gergen (1990).

pertenece a la investigación cualitativa (Hatch and Lazaraton, 1991; Hinkel, 2004; Lazaraton, 2003; Johnson, 1992)³. Como lo que ha indicado Selinker, la F se capta a través de actuaciones (*performance*) lingüísticas, por lo tanto la entrevista y la redacción son técnicas adecuadas en cuanto a la recopilación de datos⁴. Otra clave para los estudios de la F es la unidad de análisis. Long (2003: 491) ha preguntado cuál sería la unidad apropiada para analizar la F: ¿toda la interlengua, el módulo, la regla lingüística, formas particulares, significados, colocaciones, relaciones entre la forma y la función, gama de variación, todo lo que se ha mencionado anteriormente u otras cosas? Parece que hasta ahora nadie se atrevería a contestar una pregunta tan gigantesca.

Naturalmente, los datos empíricos de modo longitudinal sirven para emprender un análisis de este tipo. De tantos intentos que procuran aportar evidencias a la F, Long (2003) da el visto bueno a tres estudios, el de Lardeire (1998), el de Han (1998) y el de Long (1997). Según su análisis, los problemas que sufren las investigaciones se dividen en cuatro categorías:

- asumen la F sin mostrarla (Lin, 1995; Washburn, 1994)
- una selección inapropiada de los sujetos (Agnello, 1977; Bean and Gergen, 1990; Bruzzese, 1977; Mukattash, 1986; Sola, 1989; Thep-Ackrapong, 1990; Washburn, 1992)
- afirmaciones con datos insuficientes (Lin, 1995; Bean and Gergen, 1990; Lennon, 1991; Mukattash, 1986 Thep-Ackrapong, 1990; Washburn, 1994)
- análisis inadecuados (Bean and Gergen, 1990).

Pero si analizamos un poco más a fondo estos tres estudios longitudinales, también descubriremos algunos problemas. Empecemos por el estudio de Han (1998) que incluye dos casos, F y G que son hablantes chinos. Los dos empezaron a estudiar inglés en China continental y se quedaron en un país donde se hablaba inglés dos años antes de someterse a este estudio, una estancia demasiado corta que le hace a Long cuestionarse si son sujetos adecuados para estudiar la F. Sin embargo, consiguieron más de 600 puntos en el examen de TOEFL hace diez años y los dos eran profesionales técnicos. Han ha utilizado errores de confusión de la voz pasiva⁵ que ocurren en sus redacciones como evidencias de la F, es decir, sus informantes no han asimilado la voz pasiva del inglés durante tantos años de su aprendizaje.

3 Language Learning and Technology (<http://llt.msu.edu/resguide.html>) y TESOL Quarterly (2001, 35: pp219-220) han publicado guías para realizar estudios cualitativos.

4 El estudio de Chaudron (2003) y el de Norris and Ortega (2003) son dos excelentes análisis sobre la recopilación de datos de L2.

Long (1997) también ha hecho un estudio de caso sobre la F. Su informante, Ayako, empezó a colaborar con la investigación a partir de 1985. Long utilizó seis tareas orales para estudiar a esa señora que nació en Japón y a la edad de 22 años emigró a Hawaii. Sus datos revelan la dificultad de marcar el plural como los nativos. En 1985, salió esta frase "ten months old" en una producción oral suya, sin embargo, dos días más tarde ella dijo: "ten month_ old." Diez años después, su informante narró: "ten months old" en tres ocasiones, lo cual a Long le parece apropiado usar "volatility", algo diferente que una "variación libre"⁶, para describir esta fluctuación lingüística. Este estudio aporta que, al considerar la F, es necesario fijarse en una posible variación que puede depender de léxicos en el mismo contexto lingüístico, discursivo y situacional.

Lardeire (1998) ha aportado evidencias de una informante de origen chino, Patty, que llegó a los EE.UU., cuando tenía 22 años. Tras casi diez años de recopilar sus datos, lo que quiere comprobar Lardeire es si ella puede acceder al conocimiento completo como un nativo, conforme la propuesta teórica de la Gramática Universal. Los datos de su participante muestran una estabilización del uso del pasado, con sólo 34% en contextos obligatorios, sin embargo, en cuanto al uso de sujetos pronominales, el porcentaje correcto fue del 100%, lo cual sugiere que unos ámbitos son más susceptibles a la F que otros.

Respecto a la metodología, estos tres estudios pertenecen al tipo de caso de estudio y como ya se sabe con un par de sujetos, no es posible generalizarlo (Chaudron, 2000). Además, han examinado estructuras fosilizadas que pueden variar, dependiendo del nivel de cada uno. Otro problema es el concepto de "permanente." Cómo evidenciarlo es un desafío para todos los investigadores.

3. EL ESTUDIO DE LIN (1995) Y SU CONTINUACIÓN

En el minucioso análisis de Long (2003: 492-493), hay unas interpretaciones que no son ciertas sobre el estudio de Lin (1995). Long ha utilizado el esquema del estudio cuantitativo para criticar el de Lin (1995) y el de Lin and Hedgcock (1996) que son del diseño cualitativo. Según Long, uno de los problemas de Lin es asumir la F sin mostrarla. En la página 27 del tomo I de Lin (1995), él ha señalado que "en esta tesis usaremos la F en el sentido de estancamiento o estabilización en vez de una paralización permanente y total", lo cual descarta una búsqueda de permanencia. No afirma que los informantes estén fosilizados a priori, sino que son de "baja proficiencia." Se ha utilizado estabilización/fosilización en todo el estudio para describir la estabilización, puesto que no es factible demostrar la F a lo largo de toda la vida. Ello implica un seguimiento continuo hasta la muerte.

5 Se detectan frases como "Fantás software can use to model processing procedure" en su base de datos.

6 Según la cita de Long sobre Ellis (1999), la variación libre ocurre en caso de que el aprendiz ha aprendido una regla X, pero no llega a integrarla en su interlengua por falta de presión interior o exterior.

La crítica de que el diseño de Lin (1995) es transversal también es errónea. En el tercer capítulo, Lin ha documentado numerosas estructuras estabilizadas del informante 2 que facilitó dos entrevistas con un intervalo de un año y cuatro meses. Son datos longitudinales. Después de 1995, Lin continuó el seguimiento del mismo sujeto y consiguió la tercera entrevista en septiembre de 1996. En total, son cuatro años y 10 meses, un tiempo suficientemente largo para afirmar la F, según la recomendación de Selinker.

Antes de empezar a colaborar con este estudio el participante ya llevaba viviendo en España más de 22 años. Previamente a su llegada a España no recibió instrucción formal de castellano, y solamente tomó clases de castellano en la Escuela Oficial de Idiomas durante tres meses. Está casado y tiene dos hijas. Consiguió la nacionalidad española y tiene proyectado quedarse en España. Su nivel de proficiencia en castellano es bajo.

El método de recogida de datos ha sido la conversación espontánea, en el que la comunicación se produce en un contexto natural y por lo tanto refleja fielmente el uso de la lengua. Aquí, están unas nuevas evidencias del dicho informante.

Evidencias de estabilización/fosilización de forma longitudinal

EVIDENCIA 1: DISTINCIÓN ENTRE SINGULAR Y PLURAL

En la tercera grabación, el informante 2 continúa sin distinguir entre las formas de singular y plural, en los mismos casos de las grabaciones anteriores:

Al hablar de sus hijas:

(a) 2": Sí entonces ellos ellas por ejemplo **habla** español mucho mejor que yo...porque e-e-ella porque (X) la vida como española iguá.

(Líneas 102-104)

En la segunda grabación que tuvo lugar en 1993, comete el mismo fallo al referirse a sus dos hijas también:

(b) 2': Sí **habla** español y catalán.

(Línea 121)

En la primera grabación de 1991, se encuentra esta oración:

(c) 2: Sí **habla::: habla** español y catalán más mucho que chino.

(Línea 122)

El informante 2 no sabe utilizar la tercera persona del plural del presente del verbo hablar, cuando se refiere a sus dos hijas. Esta estructura estabilizada es exactamente idéntica como la de las grabaciones anteriores, lo cual sugiere una estabilización en un contexto determinado.

El hecho de producir el mismo error durante casi cinco años pone lo que ha expresado Selinker (1989) en duda:

La F es una situación en la que el aprendiz produciría una forma de la lengua meta que es correcta en un contexto, pero no en otro contexto, así evidenciando una fluctuación en la actuación de la interlengua.

EVIDENCIA 2: USO DEL PRESENTE EN SUSTITUCIÓN DEL PASADO

En innumerables ocasiones de esta tercera grabación el informante sigue utilizando el infinitivo y la tercera persona del presente del indicativo para expresarse. Tampoco sabe utilizar el pretérito indefinido del verbo "quedarse" y lo sustituye por el presente.

Cuando habla de su estancia en España en la tercera entrevista:

(a) 2": ¿Me entiende? Entonse solamente **queda** aquí despué... también no hay (X) vorver a mi tierra... pero quiere otro ca otro paíse también **pide** visado muy difisi (X) únimo **queda** aquí entonse **busca**::: entonce durante **queda** aquí hase vario año tambié:::n que conoce mucho chino.

(Líneas: 240-245)

Cuando explica su estancia en la segunda entrevista:

(b) 2': **Queda** aquí año...un año

(Línea: 200)

Esta frase viene de la primera entrevista que también se refiere a su estancia:

(c) 2: **Queda** aquí año...un año

(Línea: 328)

El informante 2 tiende a utilizar de manera abusiva una fórmula no variable que sustituye los usos correctos del mismo verbo. Utiliza la misma forma "queda", generalizando su uso en todos los casos. Estos datos son muy distintos que los estudios de Han, Long y Lardeire. No hay ni fluctuación ni depende del contexto. En el mismo contexto, el informante 2 fracasa constantemente en el uso de ciertas estructuras morfosintácticas básicas del castellano, tales como la inflexión de las formas verbales, la concordancia de género y número, etc. Tiene tendencia a simplificar estructuras, e ignora a menudo las correcciones de su interlocutora.

Aquí sólo evidenciamos dos ejemplos, pero hay muchos más que analizar en nuestro corpus. Estas características predominan en las tres grabaciones y no hay ninguna mejora observable. Parece justo decir que el estado de IL del informante 2 está paralizado en unas etapas muy primitivas. A pesar de que el sujeto llevaba viviendo ininterrumpidamente en España más de 20 años en el momento de comenzar la investigación, su interlengua se mantiene en un nivel elemental. Es capaz de comunicarse con los hablantes nativos y de llevar su negocio sin dificultad, pero no parece estar dispuesto a invertir la energía y el tiempo necesarios en mejorar su nivel de comunicación.

4. DIRECCIONES PARA EL FUTURO

Adjemian (1976) y Selinker (1972) consideran que la F es una característica de la interlengua, parte central de los estudios de la adquisición de segundas lenguas. McLaghlin (1987) y Schachter (1990) opinan que la F es la razón por la cual la adquisición de la L2 es distinta que la adquisición de la L1. Corder opina que los aprendices pierden la motivación para mejorar su lengua meta, una vez que son capaces de comunicarse suficientemente.

A pesar de una cantidad impresionante de trabajos realizados en torno a la F, el estado actual sigue siendo lo que ha comentado Yorio (1985): "there are too many questions and very few answers." Sabemos muy poco de por qué, cómo, quién y qué se fosiliza. Hyltenstam (1988) comenta que la F es algo que todavía no ha experimentado un desarrollo científico. Gass and Selinker (1994) opinan que "Unfortunately, a solid explanation of permanent or temporary learning plateaus is lack at present." Lennon (1991) expresa que empíricamente la F no ha sido comprobada de manera adecuada. Todos estos comentarios siguen siendo vigentes.

No es fácil llevar a cabo un estudio de la F, puesto que tiene que ser longitudinal y el tiempo tiene que superar por lo menos varios años del seguimiento. Según Todeva (1992: 221) 14 factores pueden intervenir el proceso de la F:

1. factores psicológicos;
2. factores neurológicos;
3. factores socio-psicológicos;
4. estilo cognitivo;
5. aptitud para la lengua extranjera;
6. naturaleza de las habilidades de aprendizaje implicadas;
7. fracaso de "Subset Principle";
8. naturaleza y cantidad del *input*;
9. satisfacción de necesidades interactivas;

10. *feedback* interactivo;
11. transferencia de la lengua;
12. sobregeneralización del material lingüístico de la lengua meta;
13. transferencia de entrenamiento;
14. "Multiple effects Principle"

En mi opinión, al estudiar la F, hay que considerar lo siguiente:

- No se abuse de la F. Para evitar confusiones se debe usar una indicación de tiempo, por ejemplo son datos de estabilización durante cuatro años. Así, la palabra "permanente" ya no presenta problema.
- Se necesitan más estudios para describir la F primero, antes de hacer cualquier exploración.
- Lin (1995: 140) ya ha comentado que "se hallan unas unidades muy susceptibles de F como el no uso del subjuntivo, la no distinción entre el pretérito indefinido y el imperfecto... Sería interesante encontrar una razón para la inasequibilidad de tales reglas en un gran porcentaje de aprendientes de español. Para una agenda de futuros estudios, un tema prioritario es averiguar las dificultades comunes a todos los aprendientes que proceden de diferentes L1s y de distintas vías de aprendizaje." Algo parecido también ha concluido Lardiere (1998). Las dificultades comunes, ámbitos susceptibles a la F, serían de gran interés para los futuros estudios de la F.
- Una combinación de diferentes métodos como lo que ha propuesto Grotjahn (1987) también puede elevar la generalidad de las investigaciones de la F. A mi parecer, el diseño de Lin (1995) es una investigación que consta de ocho casos individuales de carácter transversal y un caso de forma longitudinal, lo cual posibilita una generalización de los datos recopilados.

REFERENCIAS

- Adjemian, C. 1976 On the nature of interlanguage system. *Language Learning* 26 (2): 297-330.
- Agnello, F. 1977 Exploring the pidginization hypothesis: a study of three fossilized negation system, en Henning, C. (ed.) *Proceedings of the Los Angeles Second Language Research Forum*. Long Angeles: TESL Section.
- Bean, M. and Gergen, C. 1990 Individual variation in fossilized interlanguage performance, en Burmeister, H. and Rounds P. (eds.) *Variability in second language acquisition*. Proceedings of the Tenth Second Language Research Forum. Eugene, OR: Department of Linguistics, University of Oregon.
- Brown, D. J. and Rodgers, T. 2002 *Doing second language research*. Oxford: Oxford University Press.

- Bruzzese, G. 1977 English / Italian secondary hybridization: A case study of the pidginization of a second language learner's speech. In Henning, C. (ed.) *Proceedings of the Los Angeles Second Language Research Forum*. Long Angeles: TESL Section.
- Byram, M. (ed.) 2000 *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. London: Routledge.
- Chaudron, C. 2000 Contrasting approaches to classroom research: Qualitative and quantitative analysis of language use and learning. *Second Language Studies* 19 (1): 1-56.
- Chaudron, C. 2003 Data collection in SLA research, en Doughty, C. and Long, M. (eds.) *The handbook of second language acquisition*. MA, Malden: Blackwell.
- Cherrington, R. 2000 Interlanguage, en Byram, M. (ed.) 2000 *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. London: Routledge.
- Corder, P. 1967 The significance of learners' errors. *International Review of Applied Linguistics* 5 (4): 61-70.
- Doughty, C. and Long, M. (eds.) 2003 *The handbook of second language acquisition*. Malden, MA: Blackwell.
- Gass, S. and Selinker, L. 1994 *Second language acquisition: An introductory course*. Hillsdale: Erlbaum.
- Grotjahn, R. 1987 On the methodological basis of introspective methods. en Faerch, C. and Kasper, G. (eds.) *Introspection in second language research*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Han, Z.-H. 1998 *Fossilization: An investigation into advanced L2 learning of a typologically distant language*. Doctoral dissertation. Birkbeck College, University of London, Department of Applied Linguistics.
- Hatch, E. and Lazaraton, A. 1991 *The research manual: Design and statistics for applied linguistics*. New York: Newbury House.
- Hinkel, E. (ed.) 2004 *Handbook of research in second language learning*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Hyltenstam, K. 1988 Lexical characteristics of near-native second language learners of Swedish. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 9 (1&2): 7-84.
- Johnson, D. (ed.) 1992 *Approaches to research to second language learning*. White Plains, NY: Longman.
- Klein, W. 1986 *Second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lardiere, D. 1998 Case and tense in the "fossilized" steady-state. *Second Language Research* 14: 1-26.
- Lazaraton, A. 2003 Evaluative criteria for qualitative research in applied linguistics: whose criteria and whose research. *The Modern Language Journal* 87 (1): 1-12.
- Lennon, P. 1991 Error elimination and error fossilization: A study of an advanced learner in the L2 community. *Review of Applied Linguistics* 93-94: 129-151.
- Lin Y-H 1995 Un análisis empírico de la estabilización / fosilización: la incorporación y la auto-corrección en unos sujetos chinos. Universitat de Barcelona: Tesis Doctoral no publicada.
- Lin Y-H y Llobera, M. 1995 Un análisis empírico de la fosilización / estabilización: La auto-corrección en unos sujetos chinos. *Actas de la Asociación Española de Lingüística Aplicada '94*, Spain: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Lin Y-H. and Hedgcock, J. 1996 Negative feedback incorporation among high-proficiency and low-proficiency Chinese-speaking learners of Spanish. *Language Learning* 46 (4): 567-611.
- Long, M. 1997 Fossilization: Rigor mortis in living linguistic systems? Plenary address to the EUROSLA 97 conference. Universitat de Pompeu Fabra.

- Long, M. 2003 Stabilization and fossilization in interlanguage development. In Doughty, C. and Long, M. (eds.) *The handbook of second language acquisition*. Malden, MA: Blackwell.
- McLaughlin, B. 1987 *Theories of second language learning*. London: Edward Arnold.
- Mukattash, L. 1986 Persistence in fossilization. *IRAL* 24 (2): 187-203.
- Norris, J. and Ortega, L. 2003 Defining and measuring SLA. In Doughty, C. and Long, M. (eds.) *The handbook of second language acquisition*. Malden, MA: Blackwell.
- Schachter, J. 1990 On the issue of completeness in second language acquisition. *Second Language Acquisition* 6 (2): 93-124.
- Schachter, J. 1998 Research in language learning studies: Promises and problems. *Language Learning* 48 (4): 557-583.
- Selinker, L. 1972 Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics* 10: 209-230.
- Selinker, L. 1989 Talk given to Linguistics 527: Advanced second language acquisition. At the University of Southern California.
- Selinker, L. 1992 *Rediscovering Interlanguage*. London: Longman.
- Selinker, L. and Han, Z-H. 1996 Fossilization: What we think we know. Paper presented at EUROSLA 96. Nijmegen, Holland.
- Selinker, L. and Lamendella, J. 1978 Two perspectives on fossilization in interlanguage learning. *Interlanguage Studies Bulletin* 3 (2): 143-191.
- Sola, D. 1989 *Fossilized errors and the effect of formal instruction on highly proficient Hispanic learners of English*. M.A thesis. University of South Carolina, Linguistics Department.
- Sorace, A. 1993 Incomplete vs. divergent representations of unaccusativity in non-native grammar of Italian. *Second Language Research* 9(1): 22-47.
- Tarone, E. 1999 Interlanguage. In Spolsky, B. (ed.) *Concise encyclopedia of educational linguistics*. Amsterdam: Elsevier.
- Thep-Ackrapong, T. 1990 *Fossilization: a case study of practical and theoretical parameters*. Doctoral dissertation. Illinois State University.
- Washburn, G. 1992 *Fossilization in second language acquisition: A Vygotskian analysis*. Ph. D Dissertation, University of Pennsylvania.
- Washburn, G. 1994 Working in the ZPD: fossilized and nonfossilized nonnative speakers. In Lantolf, J. and Appel, G. (eds.) *Vygotskian approaches to second language research*. Norwood, NJ: Ablex.
- Yin, R. K. 1984 *Case study research: Design and methods*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- Yorio, C. 1985 (Many) questions and (very few) answers about fossilization in adult L2 learners. Plenary Address, Applied Linguistics Winter Conference, New York, January 19, 1985.

Cuestionarios para la programación de la enseñanza / aprendizaje de ELE. Herramientas para la elaboración de un currículo centrado en el alumno

JESÚS GUSTAVO LOZANO ANTOLÍN
Especialista en enseñanza de ELE, Universidad de Valladolid

Jesús Gustavo Lozano Antolín es diplomado en Ingeniería Técnica Forestal por la Escuela Técnica Superior de Ingenierías Agrarias (ETSIA) de Palencia desde el año 1997. Tras una estancia de un año y medio (1999-2000) en Belo Horizonte, Brasil, ejerciendo como Profesor de Español en diferentes academias de idiomas privadas, regresa a España en 2001 para recibir formación académica en el área de la enseñanza de lenguas extranjeras, realizando entre otros el curso de Especialista Universitario en Enseñanza del ELE por la Universidad de Valladolid durante los años 2002-2003, y obteniendo el título del Curso de Aptitud Pedagógica (CAP), Especialidad: Francés, en 2004. En la actualidad investiga aspectos relacionados con la evaluación en las clases de ELE y está elaborando unidades didácticas con vistas a su futura publicación en revistas especializadas en la enseñanza / aprendizaje de ELE.

RESUMEN: A medida que la fundamentación teórica en ámbitos como la Lingüística y la Psicología se ha ido afinando a lo largo del siglo pasado, estos avances han ejercido una influencia notable en el campo de la didáctica de lenguas extranjeras, lo que ha propiciado la evolución en la manera de impartir las clases, pasándose del método audio-oral de mediados del siglo XX al enfoque por tareas aplicado en la actualidad. Este enfoque, que se basa en una enseñanza centrada en el alumno, no ha producido sin embargo todos los frutos que eran de esperar debido, en buena parte, a que se ha obviado un aspecto fundamental: el análisis de las necesidades del alumno. Para paliar esta carencia es por lo que presentamos estos cuestionarios. Son cuatro, y su finalidad es la identificación de las motivaciones, intereses, objetivos y características individuales del alumno para que, de esta forma, el profesor de ELE pueda diseñar la programación del curso que desarrollará con cada grupo.

La historia de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras se podría describir como el tránsito de una enseñanza cuyo foco era la lengua a otra enseñanza, actualmente en vigor, centrada en el alumno y en los procesos psicológicos que se producen durante el aprendizaje.

Como es lógico, esta evolución ha implicado igualmente un cambio en la manera de impartir clase, pasándose del método audio-oral empleado en los años 50-60 del siglo pasado al enfoque por tareas, practicado desde principios de los 90 hasta nuestros días.

Las consecuencias que se derivan de este nuevo planteamiento educativo son múltiples y afectan a todos los ámbitos de la enseñanza, desde el papel de orientador del aprendizaje del estudiante asignado al profesor hasta la programación del curso en torno a un currículum centrado en el alumno, lo cual ha supuesto una auténtica revolución de ideas y contenidos en la enseñanza de lenguas extranjeras.

Sin embargo, y pese a todo lo dicho anteriormente, la implantación en la práctica docente de la enseñanza centrada en el alumno ha sufrido en muchas ocasiones graves carencias debido a que faltaba lo más primordial: un análisis de las necesidades del alumno. Por esa razón, si se quiere realmente llevar a cabo tal tipo de enseñanza, es imprescindible, como paso previo, realizar un diagnóstico de las motivaciones, intereses, objetivos y características individuales del alumno. A partir de ahí podremos diseñar la programación del curso, seleccionando los materiales a utilizar, la forma de explotarlos y los criterios de evaluación que se aplicarán. El resultado final será la consecución de un aprendizaje verdaderamente significativo por parte del alumno.

La herramienta que hemos elaborado para alcanzar tal objetivo es una serie de cuatro cuestionarios:

1. Cuestionario para conocer las necesidades del estudiante de ELE: *motivaciones, objetivos y técnicas de enseñanza-aprendizaje*.
2. Cuestionario para comprobar el grado de cumplimiento de las expectativas del estudiante de ELE al inicio del curso.
3. Cuestionario de autoevaluación del estudiante de ELE: *cualidades del "buen alumno"*.
4. Cuestionario de evaluación del profesor por parte del estudiante de ELE: *cualidades del "buen profesor"*.

Antes de hacer uso de estos cuatro cuestionarios es preciso que se realicen pruebas de nivel con el fin de distribuir a los alumnos en grupos de acuerdo con su nivel de conocimientos de español y así, en función de cuales sean los resultados, se dará a cada alumno uno de los seis modelos existentes de la primera hoja del cuestionario núm. 1. Estos seis modelos diferentes se corresponden con los seis niveles descritos en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Inicial 1 (A1), Inicial 2 (A2), Intermedio 1 (B1), Intermedio 2 (B2), Superior 1 (C1) y Superior 2 (C2).

Una vez agrupados los alumnos por niveles se entregarán los cuestionarios 1 y 4 al inicio del curso, mientras que el 2 y el 3 (y de nuevo el 4) se verán al final del mismo. La aplicación de los cuestionarios se hará en dos sesiones consecutivas, de manera que al principio del curso se utilizará en la primera sesión el cuestionario 1 y en una segunda sesión el 4. Igualmente, al final del curso se emplearán los cuestionarios 2 y 3 en una primera sesión y el 4 en la segunda. En todos los casos los resultados obtenidos se comentarán entre profesor y alumnos poco tiempo después de haber sido respondidos cada

uno de los cuestionarios, de manera que los alumnos comprueben la utilidad de sus respuestas y puedan tomar sus propias decisiones respecto al funcionamiento del curso.

A la hora de trabajar estos cuestionarios es necesario que con antelación alumnos y profesores tengan claro ciertos conceptos para que su explotación sea lo más provechosa posible. Así, si los alumnos tienen un nivel cero de español, los cuestionarios 1 y 4 entregados al principio del curso deberán estar escritos en la lengua materna del estudiante o, en su defecto, en una *lingua franca* que conozca: inglés, francés, etc. Además, a los alumnos que cursen los niveles A1 y A2 se les permitirá que respondan en su propia lengua o en la *lingua franca* tanto a las preguntas de respuesta libre del cuestionario 1 como al cuestionario 2 en su totalidad.

Si nos centramos más concretamente en cada uno de los cuestionarios, en el caso del cuestionario 1, antes de entregarlo, el profesor explicará a los alumnos la razón por la que se les pide su respuesta: se trata de conocerles mejor para, de acuerdo con lo que cada uno de ellos conteste, proponer unidades didácticas relacionadas con sus intereses personales y profesionales, de manera que el curso les resulte más atractivo y cercano, lo cual redundará en un mejor aprendizaje por su parte.

Respecto al cuestionario 2 hemos de decir, en primer lugar, que éste constituye la prolongación natural del anterior. Como consecuencia, para que los alumnos puedan dar sus respuestas necesitarán tener delante el cuestionario de necesidades que cumplimentaron al principio del curso, motivo por el cual el profesor se lo devolverá tras haber hecho la correspondiente fotocopia. El objetivo es hacer posible que el alumno responda a las preguntas *¿Cuánto he aprendido?* y *¿Cómo puedo mejorar mi aprendizaje?*, y ello en relación con dos aspectos del proceso de enseñanza / aprendizaje:

- Los objetivos fijados al principio del curso y los contenidos lingüísticos y culturales tratados en el transcurso del mismo (preguntas 1, 2, 4 y 5 del cuestionario de necesidades).
- Los estilos y estrategias de aprendizaje trabajados durante el curso (preguntas 6, 7 y 8 del mismo cuestionario).

Además, este segundo cuestionario incluye una última pregunta para que el alumno pueda hacer las observaciones que crea oportunas respecto a las mejoras que deben acometerse en próximos cursos.

En cuanto al cuestionario 3, el propósito perseguido con él no es otro que el de presentar una especie de *decálogo* de los requisitos que debe cumplir todo estudiante de ELE para convertirse en el "buen alumno". Dada su presentación clara y concisa, será muy útil para el

estudiante durante su proceso de aprendizaje, ya que gracias a él será consciente tanto de lo que ha conseguido como de lo que le queda aún por conseguir. De los dieciséis enunciados de que consta este cuestionario los doce primeros se han extraído en su totalidad, aunque con leves modificaciones, del capítulo escrito por Álvaro García Santa-Cecilia "La enseñanza del español en el siglo XXI", páginas 24 y 25, incluido en la obra *Profesor en acción 1* de Giovannini et al., mientras que los cuatro últimos enunciados son de elaboración propia. Por tanto, el único mérito que cabe atribuirnos es el hecho de haber convertido las afirmaciones de García Santa-Cecilia en enunciados de un cuestionario para la autoevaluación del estudiante de ELE.

Por último, en el cuestionario 4, y una vez cubiertos todos los aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje relacionados con el estudiante, pasamos a ocuparnos a continuación de su otro protagonista: el profesor. La finalidad de este cuestionario es doble:

- Descubrir cómo es para el alumno su profesor ideal, para lo cual se entregará este cuestionario al principio del curso. El enunciado de la pregunta incluye lo aparecido entre paréntesis y la clave.
- Conocer los aspectos que el profesor debe mejorar de acuerdo con la valoración hecha al final del curso por su propio alumnado. La pregunta no incluye ni lo aparecido entre paréntesis ni la clave.

Este cuestionario ha sido extraído íntegramente del artículo de Isaías Carvalho "The effective language teacher", publicado en la revista especializada en la enseñanza de inglés como lengua extranjera *New Routes*. En este caso, por consiguiente, nuestra única labor ha sido traducir el cuestionario al español.

Para la elaboración de estos 4 cuestionarios hemos seguido un cierto número de pautas. Así, por lo que se refiere a la secuenciación, ésta se ha hecho con la intención de que los cuestionarios diesen respuesta a los seis principios básicos de la orientación del aprendizaje del estudiante de ELE, que son:

1. ¿Por qué quiero aprender español?
2. ¿Qué quiero aprender?
3. ¿Cómo quiero aprender?

4. ¿De qué forma aprendo mejor?
5. ¿Cuánto he aprendido de lo que he estudiado?
6. ¿Cómo puedo mejorar mi aprendizaje?

Como consecuencia, las preguntas 1 a 4 aparecen desarrolladas en el cuestionario de necesidades, mientras que la 5 y la 6 están incluidas en los cuestionarios núm. 2 (expectativas) y núm. 3 (autoevaluación del estudiante).

Por lo que se refiere a la formulación de las preguntas que aparecen en los cuestionarios, y las respuestas que les acompañan, ambas se han diseñado siguiendo tres criterios:

Claridad. Empleo de un lenguaje sencillo y fácil de comprender por el alumno.

Variedad. Con objeto de ofrecer al alumno el abanico más amplio de posibilidades, incluyendo la opción de dar una respuesta libre y alternativa a las ofrecidas.

Versatilidad. Es decir, que tanto las preguntas como las respuestas tengan validez sea cual sea el nivel de español que posea el estudiante, de forma que los cuestionarios puedan ser respondidos por el mismo alumno en cursos sucesivos sin que sus respuestas sean las mismas de un año para otro, sino que varíen en función de la etapa evolutiva del español en la que se encuentre.

Con todo ello se pretende que las respuestas dadas por el alumno sean verdaderamente relevantes, y así satisfacer los objetivos del propio alumno (orientación de su aprendizaje), los del profesor (fuente de información a partir de la cual diseñar su práctica docente) y los del centro escolar (relacionados con la resolución de los problemas debidos a la carencia o mal funcionamiento de los medios materiales con los que cuenta -biblioteca, tecnologías audiovisuales, mobiliario...-, así como con los derivados de su propia organización -inscripciones, criterios de evaluación, actividades extraescolares...-).

Sin embargo, tampoco sería conveniente exagerar la posible eficacia de estos cuestionarios a la hora de programar un curso de ELE, habida cuenta de que tanto las condiciones institucionales del centro de enseñanza (currículum + / - cerrado, libro de texto obligatorio o no, exigencia o no de exámenes elaborados por el propio centro durante y al final del curso, etc.) como los medios materiales a disposición del profesor (fotocopiadora, tecnología multimedia, biblioteca del centro, etc.) determinarán en buena medida el tipo de enfoque educativo que podrá seguir el profesor en sus clases: enfoque por proyectos o por tareas, o adaptaciones curriculares. Además, es necesario dejar muy claro que una

puesta en práctica responsable y rigurosa de estos cuestionarios implicará para el profesor una dedicación en tiempo y esfuerzo muy importante, lo cual puede ser un inconveniente difícil de superar si el profesor no tiene esa disponibilidad. Como contrapartida, debe concienciarse al alumno de que esta forma de enseñanza exige igualmente de él una mayor implicación y responsabilidad en clase.

Para finalizar con esta introducción previa a la presentación de los cuestionarios en sí querríamos destacar que, aunque éstos se han elaborado pensando en la enseñanza de ELE a estudiantes adultos que reciben clase en academias de idiomas privadas, creemos que tales cuestionarios se pueden aplicar igualmente tanto a la enseñanza del español como lengua segunda (ejemplo: hijos de inmigrantes escolarizados en España en ESO y Bachillerato), como a la enseñanza de otras lenguas (portugués, inglés, francés...). En este último caso, únicamente sería necesario traducir los cuestionarios a la lengua elegida y adaptar las preguntas a dicha lengua, sustituyendo el término "español" por el de "portugués", "inglés", etc. allí donde aparezca, y modificando las respuestas de las preguntas 1. ¿Por qué estudias español? y 5. ¿Qué tema(s) te gustaría trabajar? del cuestionario de necesidades.

Esperamos que estos cuestionarios sean de utilidad para los profesores de ELE o de cualquier otra lengua extranjera. En sus manos dejamos su empleo y, en caso de ser necesario, su adaptación a las circunstancias específicas en las que desarrollan su trabajo, con la confianza de que les facilitarán su tarea docente.

NOTA: Me gustaría dejar constancia con estas breves líneas de mi agradecimiento a los amigos que se ofrecieron a traducir estos cuestionarios al inglés, francés y portugués de manera desinteresada. Ellos son Juan Antonio Sánchez Canales (inglés), Manuel Lucas Sánchez Villalón y Catherine Aguéra Chaput (francés) y Rita de Cássia Ribeiro de Queiroz (portugués).

Las traducciones están incluidas en los archivos que acompañan a este artículo.

Los diferentes tipos de “se” en ELE

LIDIA LOZANO GONZÁLEZ
Universidad de Princeton, Nueva Jersey
Instituto Cervantes de Nueva York

Soy Lidia Lozano, profesora de español para extranjeros. Estoy licenciada en Filología Hispánica y Filología Catalana por la Universidad de Gerona. Estudio el doctorado en Lingüística Aplicada en la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB) y también el Master para profesores de español como lengua extranjera en la Universidad de Barcelona (UB). También estudio lenguas extranjeras (inglés, francés, alemán, italiano). He trabajado como profesora de español y francés en Manhattan College y College of Mount Saint Vincent, Nueva York. Actualmente trabajo como profesora de español en el Instituto Cervantes de Nueva York y en la Universidad de Princeton, Nueva Jersey. Colaboro con el Centro Virtual Cervantes en la publicación de técnicas docentes de ELE. He publicado artículos de lingüística aplicada en la revista *Cuadernos Cervantes de la Lengua Española*. He impartido conferencias y seminarios de formación de profesores en la Universidad de Princeton y en el Instituto Cervantes de Nueva York.

RESUMEN: La variedad y riqueza de estas formas lingüísticas han sido motivo e inspiración de este trabajo, cuyo objetivo es ofrecer pautas para el docente en el proceso de exposición y puesta en práctica de los valores del *se*. Nos proponemos aportar un metodología de trabajo en el aula que, partiendo de las necesidades comunicativas de los aprendices, los conduzca al reconocimiento, distinción y contraste de estas unidades lingüísticas, desde la perspectiva de la comunicación y la reflexión. El presente estudio está dirigido a profesores de español y estudiosos de la lengua. Consideramos conveniente que el docente conozca el funcionamiento de la gramática para que pueda transmitirlo y generar una práctica comunicativa en el aula de ELE, subsanar errores y explicarlos, favorecer el razonamiento y comprender mejor la lengua.

*No hay nada más práctico que una buena teoría (...)
No hay nada mejor para la teoría que una buena práctica, o lo que es mejor, una observación
honrada de los datos.
Mario Gómez del Estal Villarino,
Vademécum para la formación de profesores*

INTRODUCCIÓN

Gran parte de los conceptos teóricos que desarrollaremos a continuación estarán explicados de un modo que puede resultar complejo para el estudiante de español, especialmente de un nivel elemental o intermedio. Quisiera aclarar que la intención de este trabajo no es en ningún momento explicar al estudiante no nativo la gramática de un modo tan complejo, sino aclarar las dudas sobre los pronombres a los profesores, a través de un proceso de **concienciación gramatical**, para que ellos, siguiendo sus criterios pedagógicos y ateniéndose al nivel de su grupo, transmitan su conocimiento al estudiante para favorecer su fluidez y su capacidad de comunicación.

En este trabajo vamos a exponer no sólo los usos sino la **comparación** entre ellos para que el estudiante y docente lo vea como un todo y pueda distinguirlos. Consideramos que el mayor problema no reside en comprender cada uno de estos verbos sino en saber distinguirlos y, por consiguiente, aplicarlos correctamente.

También, este trabajo quiere ser una herramienta más de aprendizaje, pero es necesario el estudio y práctica para familiarizarse con el uso de estos pronombres y aprender que algunos simplemente son pronominales y hay que recordarlos a medida que se van usando. Y ese trabajo pretende facilitar un poco eso.

Vamos a basar nuestra explicación en conceptos semánticos y sintácticos, pues consideramos que es la interacción de ambos campos la que conduce a una explicación exhaustiva del uso de los *se*.

Nuestra intención es facilitar la comprensión de estas formas lingüísticas, para que se puedan explicar y comprender mejor. Sólo van a poder adquirirse si se practican, pero antes hay que comprender su uso.

Como afirma Ernesto Martín en *Vademécum para la formación de profesores*:

Los contenidos deben ser primero reconocidos, y después trabajados (...). El profesor debe facilitar el reconocimiento de los elementos para (...) facilitar el aprendizaje.

Este mismo autor explica, basándose en Matte Bon (1999), los criterios para un análisis de la lengua en la clase de L2: reconocer la unidad lingüística en los ejemplos; analizar todos los casos, no sólo los más conocidos; explicar exhaustivamente los casos, no dar explicaciones generales; contrastar los elementos.

Y es ese método el que queremos tratar, pues el tema de las construcciones con *se* siempre ha sido complicado para docentes y estudiosos de la lengua, en parte porque las gramáticas no siempre han aportado clasificaciones exactas y claras. El objetivo final: la comunicación.

1. SE OBJETO INDIRECTO

Me lo regala
Te lo regala
Se lo regala
Nos lo regala
Os lo regala
Se lo regala

compárese con

Se regala un collar a sí mismo
Se lo regala a sí mismo

El pronombre *se* en este caso equivale al pronombre de objeto indirecto, tercera persona singular o plural. El pronombre *le / les* se transforma en *se* cuando OD y OI aparecen juntos, por razones de fonética. Si comparamos *Se lo regala* (izquierda) con *Se lo regala a sí mismo*, en este último ejemplo, el pronombre *se* no equivale a 'le' sino al reflexivo (a sí mismo). Conviene tener clara la idea de que no siempre que veamos un pronombre *se* será objeto indirecto. Depende de factores sintácticos, semánticos y pragmáticos que deben tenerse siempre en cuenta y que iremos precisando a lo largo del presente estudio.

El pronombre de objeto indirecto necesita del pronombre de objeto directo *lo / la / los / las* para que pueda realizarse. No podemos decir simplemente: *Se regala el collar*, con el significado de *Le regala el collar*. Esta característica (necesidad de pronombre de objeto directo detrás) lo distingue de otros valores del *se*, como el **se pasivo**, el **se impersonal**, el **se intransitivador**, que trataremos más adelante.

Puede duplicarse el clítico:

- *Se lo di a María*: en cuyo caso el objeto indirecto tendrá **valor catafórico**
- *A María se lo di*: objeto indirecto con **valor anafórico**.

El clítico se presenta pospuesto al verbo (*dáselo*) cuando éste está en infinitivo, gerundio o imperativo, y el verbo se acentuará siempre, porque será una palabra esdrújula o sobresdrújula: *Regalárselo, regalándoselo, regálaselo*.

2. SE REFLEXIVO

Me ducho Te duchas Se ducha Nos duchamos Os ducháis Se duchan		<i>compárese con</i> Ducha a su bebé Duchamos a la niña
--	--	---

En una acción reflexiva, el sujeto (*nosotros*) y el pronombre (*nos*) tienen el mismo referente. El pronombre reflexivo indica una acción que recae directa o indirectamente sobre el mismo sujeto. El sujeto y el objeto tienen el mismo referente, por lo cual el número y persona del sujeto y del objeto directo o indirecto coinciden.

Yo **me** ducho
OD

Yo **me** lo regalo
OI

En inglés, el equivalente es: *Myself, yourself, himself, ourselves, yourselves, themselves*.

Cuando queremos marcar que la acción recae sobre el mismo sujeto, y no sobre otra persona, empleamos la expresión: *mí mismo, ti mismo...* Esta construcción con la preposición, la forma pronominal tónica y el intensivo *mismo* reafirma el contenido reflexivo del pronombre:

Me peino	a	mí	mismo
	prep.	forma pron. tónica	intensivo

Ese intensivo también es llamado **pronombre de intensidad o paradójico** y en latín era *ipsum* o *-met..*

DUCHAR

1. tr. Dar una ducha. U. t. c. prnl.
2. tr. mojar (humedecer). U. t. en sent. fig.

<http://buscon.rae.es/diccionario/drae.htm>

Siguiendo la terminología de Carlos Peregrín Otero en su artículo *Pronombres reflexivos y recíprocos*, el pronombre reflexivo es una expresión anafórica ligada a un antecedente, o elemento ligador. Así, en: *María se ducha*, *María* es el antecedente y *se* es la anáfora, ligada al antecedente, y sin ella no tiene ningún significado.

3. SE RECÍPROCO

Nos miramos Os miráis Se miran	<i>compárese con</i> Me miro Miro a Pedro
--------------------------------------	---

El *se* recíproco sólo se presenta en primera, segunda y tercera persona plural, puesto que, como la palabra indica, una acción recíproca necesita más de un sujeto. Así, también difiere del pronombre objeto indirecto y del reflexivo. Nótese que una acción no será recíproca si se trata de un complemento circunstancial (*con nosotros, para vosotros, hacia ellos...*), de régimen (*de nosotros...*) u otro tipo complemento que no sea directo o indirecto.

En algunos casos el uso de construcciones recíprocas es necesario para romper con la ambigüedad de las oraciones:

a) *Se animan*

b) *Se animan el uno al otro*

Estos ejemplos ilustran cómo sin la construcción recíproca se podría interpretar a) como reflexivo. Otras veces, esta construcción no es necesaria pero refuerza y enfatiza ese valor de reciprocidad:

Las puertas casi se tocaban la una a la otra

(ejemplo de Carlos Peregrín)

La duplicación del pronombre es obligatoria en este tipo de construcciones. Sin embargo, también existen otras construcciones recíprocas que no pueden ir duplicadas por el pronombre recíproco (*nos, os, se*), porque estos pronombres sólo pueden ejercer la función de objeto directo o indirecto.

Así:

Confían el uno en el otro

(construcción recíproca)

**Se confían el uno en el otro*

No se admite el pronombre *se* porque en *confiar en [alguien]* ese 'alguien' no desempeña la acción de objeto directo o indirecto, sino de régimen verbal.

Por último, cuando tengamos la duplicación del pronombre, por ejemplo: *Se ayudaron los unos a los otros*. Es posible suprimir 'los unos a los otros' (sólo se pierde el énfasis o la ruptura de la ambigüedad) pero no es posible suprimir 'se'.

Comprobamos que en el diccionario de la Real Academia Española de nuevo aparecen las iniciales u. t. c. pr. (úsase también como pronominal) para referirse a la posibilidad del verbo de aparecer con valor pronominal.

PEGAR

(Del lat. *picare*)

1. tr. Adherir una cosa con otra.

2. tr. Unir o juntar una cosa con otra, atándola, cosiéndola o encadenándola con ella. *Pegar un botón.*

3. tr. Arrimar o aplicar una cosa a otra, de modo que entre las dos no quede espacio alguno.

4. tr. Dicho de una persona: Comunicar a otra algo por el contacto, por el trato, etc., y especialmente vicios o enfermedades contagiosas. U. t. c. prnl.

El número de acepciones continúa en el texto original, pero no las anotamos aquí pues su estudio no es objetivo del presente trabajo. Vemos cómo también aparecen las iniciales *u. t. c. prnl.*, para expresar que es un verbo al que se le puede adjuntar un pronombre. No se especifica qué tipo de pronombre es, pero sí que se requiere uno en ciertos casos.

4. SE COMPONENTE DE VERBO PRONOMINAL

Me quejo		<i>compárese con</i>
Te quejas		
Se queja		
Nos quejamos		Me lavo las manos
Os quejáis		Me voy de aquí
Se quejan		

El verbo necesita ese pronombre, no tiene una función en la oración pero no se puede prescindir de él. El verbo es indivisible del pronombre (de ahí que lo llamemos *verbo pronominal*), y este pronombre no tiene una función en la oración. Puede parecer reflexivo a simple vista, pero conviene llamar la atención al estudiante sobre las diferencias semánticas (y sintácticas) entre un verbo reflexivo y un verbo pronominal desprovisto de carácter reflexivo. Por ejemplo, *ducharse* expresa que el sujeto realiza una acción de forma voluntaria que recae sobre él. Esa idea no existe en un verbo como *quejarse* , no podemos decir: *Juan se queja a sí mismo* . Por ello, hay una diferencia evidente y deben ser tratados como pronombres distintos.

Compárese con:

Se ducha (a sí mismo, puede desaparecer *se*, y la acción es hacia otra persona)

Se pegan (el uno al otro, puede desaparecer *se* y la acción es hacia otras personas)

Se habla (la gente en general, puede desaparecer *se* y el sujeto es específico)

Se abre (por el viento, necesita sujeto detrás, puede desaparecer *se* y ser transitiva)

Se construye (alguien en concreto lo hace, puede desaparecer *se* y entonces ser activa)

En todos los casos el verbo puede aparecer sin pronombre sin por ello modificar el significado. En cambio, con el *se* componente de verbo pronominal se dan dos posibles situaciones:

1. Que el verbo sólo exista en su versión pronominal: *quejarse*
2. Que el verbo tenga una versión no pronominal con un significado distinto:
Acordar, acordarse

Como afirma Gómez Torrego en su obra *Valores del se*, en estos casos la entrada en el diccionario debería incluir el verbo con el pronombre, pues, o bien no existe la versión sin se, o bien corresponde a un significado distinto.

Estas características distinguen al se componente de verbo pronominal de los demás se que hemos estudiado hasta ahora en este trabajo. Y de los siguientes tipos de se que veremos a continuación

5. SE INTRANSITIVADOR CON SUJETO VOLUNTARIO

<p>Me traslado Te trasladas Se traslada Nos trasladamos Os trasladáis Se trasladan</p>		<p><i>compárese con</i></p> <p>Me ducho Nos miramos Se lo dije</p>
--	--	--

Parece un se reflexivo, pero no es así, pues presenta importantes diferencias:

- 1.a. El se reflexivo se vincula a una acción que el sujeto realiza sobre sí mismo, una acción que el sujeto lleva a cabo y que recae sobre él. Por ejemplo, me ducho
- 1.b. El se intransitivador se vincula a una acción que el sujeto no realiza sobre sí mismo (y por ello no admite la construcción 'a sí mismo) Por ejemplo: Se mueve con rapidez
- 2.a. El se reflexivo puede aparecer con objeto directo (*Me peino el pelo*)
- 2.b. El se intransitivador no permite la aparición del objeto directo (*Nos arriesgamos y ganamos*).

Otros ejemplos de se intransitivador con sujeto voluntario: *Trasladarse, mudarse, enfrentarse, sentarse, levantarse, acostarse...*

6. SE INTRANSITIVADOR CON SUJETO NO VOLUNTARIO

También llamado intensificador de voz media.

Me alegré Te alegraste Se alegró Nos alegramos Os alegrasteis Se alegraron		<i>compárese con</i> Me duché Se levantó
---	--	--

Muy similar a 5, pero el sujeto no realiza la acción, sino que recibe o experimenta las consecuencias.

Has aprobado el examen, y me alegro por ello

Provoca la supresión del objeto directo, de modo que el verbo pasa a ser intransitivo.

Alegro al chico con un regalo

Me alegro

Pierden la construcción transitiva con objeto directo. A menudo, relacionado con verbos cuyo agente es un fenómeno de la naturaleza

La ventana se abrió

de modo que el sujeto (la ventana en este ejemplo) **no tiene un carácter de agente**, y estas construcciones se tienen por ello puntos en común con las pasivas.

Sin embargo, vemos que hay diferencias. Al comparar

La ventana se abrió (por el viento)

La ventana se abrió (para que entrara el viento)

vemos como en este último hay un agente, el hecho es voluntario. El *se* es pasivo, no intransitivador, y tiene un agente intencionado.

Un caso interesante es el de los verbos que tienen el prefijo *en-* y que significan una transformación ocasionada por un fenómeno ajeno al propio sujeto. Muchos verbos con ese prefijo y esas características admitirán el *se* intransitivador. Por ejemplo:

El pan se endureció porque estuvo mucho tiempo fuera de la bolsa.

Se trata de un *se* intransitivador con sujeto no voluntario. También es así con otros verbos como: *enfriar, enturbiar...* (equivalentes al inglés: *to get* + adjetivo).

Compárese con: *Las normas de inmigración se endurecieron desde los ataques. Se pasivo, hay un agente, una persona que está en política y lleva a cabo ese cambio en las normas. No cambiaron por sí solas, sino que alguien se tomó su tiempo en rescribirlas. El cambio no es el resultado de un fenómeno natural, sino de una acción intencionada y realizada por una persona.*

Veamos una vez más un ejemplo de cómo el diccionario de la RAE explica que un verbo es pronominal, en este caso escogemos un verbo al que se le puede adjuntar el *se* intransitivador: *hundir*.

HUNDIR

(Del lat. *fund_re*).

1. tr. Sumir, meter en lo hondo. U. t. c. prnl.

2. tr. Deformar una superficie. U. t. c. prnl. *Hundirse un asiento.*

3. tr. Abrumar, oprimir, abatir.

7. SE EMOTIVO

También llamado dativo de interés o enfático.

Me bebí una botella de vino
Te bebiste una botella de vino
Se bebió una botella de vino
Nos bebimos...
Os bebisteis...
Se bebieron...

compárese con

Comió un poco
Bebió un poco de vino

Es una marca que delimita la acción, expresando que se lleva a cabo por completo, que se consume en su totalidad. En inglés puede traducirse por *drink up*.

Muchos estudiosos de la lengua afirman que este pronombre es prescindible. Sin embargo, me gustaría aclarar que existe en la lengua por una razón, de lo contrario su presencia no tendría sentido. Es cierto que en algunos casos el verbo puede aparecer con o sin pronombre emotivo. Pero en muchos otros casos ese verbo requiere el pronombre, así como en otros es imposible su aparición.

Así, *Dejar de fumarse* no es posible, pero *Fumé todo el paquete, ¿Lo comiste todo?*, aunque puede resultar gramatical, no suena tan bien como *Me fumé todo el paquete, ¿Te lo comiste todo?*

Este pronombre no desempeña una función gramatical en la oración. Aplicado a verbos, normalmente relacionados con el consumo, o verbos que indican un proceso que muestra la consumición de un objeto, como *beber, fumar, comer, tragar, gastar, jugar (dinero), leer, escuchar...* para intensificar el significado del verbo, en construcciones transitivas o intransitivas. También con verbos que denotan una acción que puede consumirse. Por ejemplo: *leer (Me lo leí de un tirón), estudiar (¿Te lo has estudiado todo?)...* Por ejemplo, no sería posible adjuntar ese pronombre con verbos como *ser, respirar, hablar...* pues no tienen un complemento que el sujeto pueda consumir.

Cuando la construcción es intransitiva no se admite el *se* enfático, puesto que no aporta ninguna modificación semántica sobre el objeto, y no explica que es consumido en su totalidad. Por ejemplo:

*Comió mucho porque tenía un hambre atroz. / *Se comió mucho porque tenía un hambre atroz.*

*¿Tú fumas? / *¿Tú te fumas?*

Compárese con:

Me fumo un paquete en pocas horas.

Mi mejor amiga se bebe un vaso de zumo entero de golpe.

Se entiende que bebe alcohol, entonces, en este caso incluso se produce una modificación semántica porque el contenido del verbo se restringe a un campo limitado. El pronombre no se usa cuando nos referimos a la acción en su valor general.

Concluimos, pues, que el pronombre emotivo necesita un verbo de consumo, requiere un complemento directo y se refiere a la consumición de la totalidad del objeto. También varía según la persona. La práctica es la que familiariza al aprendiz con el uso de este pronombre, la teoría le ayuda a comprenderlo, identificarlo y usarlo con propiedad.

Es evidente que la acción que expresan los verbos con el pronombre emotivo no es reflexiva ni recíproca, por el propio significado del verbo (no puedes beberte a ti mismo, ni pueden dos personas fumarse una a la otra. Si se acepta ese significado con un sentido

metafórico, que no es el más común, ese pronombre pasa a ser interpretado como recíproco). Es también evidente que se no puede ser un objeto indirecto: no puedes beberle a alguien una botella, no puedes fumarle a alguien un cigarrillo. Compárese:

Se la bebió [la botella]

Se la abrió [la botella, a su hermana]

Es aconsejable seguir estos argumentos en la clase, de modo que no sólo se expongan todos los casos sino que se vayan comparando paulatinamente, para diferenciarlos claramente y dejar claras, siguiendo siempre una reflexión marcada por la lógica, las características particulares y propias de cada pronombre.

Te tomaste un café

Se bebió un vaso de vino

Se relaciona con **predicados perfectivos**, en los cuales el objeto directo experimenta una consumición (por ejemplo: *me bebí todo el vino*). Se realiza la acción completa, queda realizada y culminada la acción de beber, tomar... Como dice Fernández Ramírez en su obra *Gramática Española*:

La masa o el objeto significado por el complemento directo es ingerido de una manera total o completa por el sujeto.

Como afirma Fernández Ramírez en la Gramática Española: *cuando hay complemento directo pero representa la sustancia no se usa el se emotivo. Y establece la relación con el francés: Bebo vino: Je bois du vin (fr)*. El francés emplea el partitivo en estos casos.

Veamos como resulta agramatical: *Me tomé café*. Porque no expresamos una acción centrada en la culminación de un proceso, sino una acción generalizada: tomé café en un bar, quizás un taza, quizá dos, o solo media. No admite el se. Otros ejemplos: **Comió todo / Se lo comió todo, Dejar de fumar / *Dejar de fumarse*

Compárese:

a. ¿Comes carne? / b. ¿Te has comido la carne?

En a) nos referimos a una pregunta sobre los hábitos alimenticios de la persona. En b) nos referimos a un plato específico de carne que esa persona tenía delante.

Así es como el diccionario de la RAE muestra la posibilidad del verbo de ser pronominal:

FUMAR

(Del lat. *Fumare*, humear, arrojar humo).

1. intr. Echar o despedir humo.
2. intr. Aspirar y despedir el humo del tabaco, opio, anís, etc. U. t. c. tr.
3. tr. *Bol.* tomar el pelo.
4. prnl. Coloq. Gastar, consumir indebidamente algo. *Se fumó la paga del mes y anda sin un cuarto.*

Es interesante la acepción número 4. El verbo *fumar*, con pronombre emotivo, puede significar consumir. (Prnl. Coloq: pronominal coloquial).

Como lo demás pronombres, ocupa una posición enclítica cuando el verbo es infinitivo, gerundio o imperativo.

8. SE ACCIDENTAL

Se me cae el libro
Se te estropea el reloj
Se le olvida la tarea
Se nos pierde la computadora
Se os rompe el jarrón
Se les derrama el café

compárese con

En esta casa todo lo hacemos al revés:
por la mañana, en vez de desayunar,
tenemos la costumbre de derramar el
café y lanzar las tostadas por la
ventana. Eso sí, somos muy puntuales.
En esta casa **se derrama** el café a las 10.

Siempre emplearemos el pronombre *se* (no cambia según la persona). Vemos, entonces, como de los tipos de *se* que hemos explicado hasta ahora, el *se* accidental, pasivo, intransitivador e impersonal no cambian, a diferencia del *se* reflexivo y recíproco.

El *se* accidental demuestra que la acción llevada a cabo no es intencionada, es accidental (compárese con el *se* intransitivador, donde la acción estaba relacionada con un fenómeno de la naturaleza, no un sujeto humano). El pronombre indirecto, detrás del *se*, muestra quién es el afectado por la acción verbal.

Este pronombre indirecto puede referirse al:

- a) Poseedor del objeto (*Se me cae el libro* –el libro es mío, o lo tengo yo-),
- b) Agente involuntario de la acción (*Se le olvida la tarea* – él es el que no recuerda la tarea-)
- c) Persona que recibe las consecuencias de la acción (*Se me cae el café encima*)

Es prescindible, puesto que la oración sigue teniendo sentido completo. Sin embargo, se pierde la información apuntada en a) y en b). También, se puede duplicar (**A mí se me cae el libro**).

A veces el mismo verbo admite una versión no pronominal:

1. *Pierdo la computadora*
2. *Rompo el jarrón*
3. *Derramo el café*

Sin embargo, la versión no pronominal no posee necesariamente ese valor de accidente, de acción no intencionada. En algunos casos es más evidente que en otros. Por ejemplo, en 1, parece que la acción de perder es más accidental que en 2 (romper) o 3 (derramar). En cualquier caso, sin pronombre no se enfatiza la no intención de que sucediera esa acción. En otros casos, simplemente ese verbo no se admite sin pronombre. Por ejemplo:

*Se me cae el libro / *Caigo el libro*

Tendríamos que recurrir a otro pronombre para marcar que esa acción es intencionada:
Tiro el libro, deajo caer el libro...

Con el *se* accidental el sujeto no tiene la intención de realizar la acción, sino que sucede accidentalmente, y el sujeto recibe las consecuencias. Si quisiéramos expresar que el sujeto es agente intencionado, recurriríamos a las expresiones arriba: *Tiro las llaves, Derramo el café...*

Comparemos ahora el *se* accidental y el *se* intransitivador con sujeto no voluntario. ¿Qué es lo que los diferencia? El *se* intransitivador siempre tiene un verbo transitivo que pasa a ser intransitivo en su versión pronominal. Además, el *se* intransitivador, puede acompañar un verbo que es un fenómeno no provocado por un sujeto específico, sino un fenómeno natural (viento, lluvia...). Así:

Se me rompe el jarrón (yo lo tiré y lo rompí sin querer)

Se hunde el barco (nadie lo hundió, la tormenta provocó eso)

Por último, en la construcción con el *se* accidental siempre se admite el pronombre de objeto indirecto anteriormente mencionado (*me, te, le...*) entre el *se* y el verbo.

9. SE ASPECTUAL

Me duermo
Te duermes
Se duerme
Nos dormimos
Os dormís
Se duermen

compárese con

La música me duerme
Duermo mucho los fines de semana

Morir / morirse, ir / irse, llevar / llevarse, despertar / despertarse, dormir / dormirse...

Se trata de verbos cuya construcción mediante el pronombre aporta un matiz aspectual. Por ejemplo:

Dormir hace referencia al acto de descansar.

Dormirse se refiere al instante en el que cierras los ojos y dejas de ser consciente. En inglés la traducción arroja luz a esta distinción:

Dormir, dormirse: To sleep, To fall asleep.

Otros ejemplos:

Morir, morirse: To die, To fall dead; ir, irse: to go, to leave

Va, duerme, muere marcan un proceso.

Se va, se duerme, se muere marcan un instante acabado, una acción perfectiva.

10. SE PASIVO

El arquitecto diseñó la catedral
La catedral fue diseñada por el
arquitecto
Se diseñó la catedral

compárese con

El arquitecto se presentó al público

Estos ejemplos ilustran el valor similar de la **pasiva refleja** (con *se*) y la **pasiva perifrástica** (*ser* + participio).

En la pasiva refleja se requiere un sujeto paciente, el verbo siempre está conjugado en tercera persona singular o plural y en general no se admite complemento agente (aunque puede aparecer y se considera correcto). El énfasis está en la acción y el objeto (sujeto paciente) sobre el que recae esa acción, no en el sujeto que la lleva a cabo. Tiene cierto tinte de impersonalidad (y por ello a menudo resulta difícil distinguirlo del pronombre *se* con valor impersonal, que veremos más adelante), porque normalmente no aparece con el sujeto. Aunque es posible adjuntar el complemento preposicional [*por* + nombre] para referirse al sujeto, pero no es muy común.

El verbo debe ser transitivo, de lo contrario no podría exigir un objeto directo en la activa, transformado en sujeto paciente en la pasiva. Sólo aparece en la forma *se*. **No tiene paradigma verbal**, pues se trata de un componente oracional.

La posición del sujeto depende de si éste supone una información nueva, remática (en cuyo caso ocupará una posición preverbal) o conocida, temática (y, entonces, ocupará una

posición posverbal).

La diferencia entre la **pasiva perifrástica** y la **pasiva refleja** radica en el hecho de que la primera puede tener como intención dejar claro quién lleva a cabo la acción (información que se pierde en el segundo caso, donde la información que interesa transmitir es la acción) y también en el registro de lengua: la primera pertenece a un registro más culto.

El sujeto, en las construcciones pasivas con *se*, queda escondido. La intención del emisor no es tanto marcar quién realiza la acción. También afirma este autor que el uso de la pasiva está más extendido que el de la pasiva refleja, hasta el punto de que está contribuyendo a la desaparición de ésta construcción.

Otra diferencia entre pasiva refleja y pasiva con *se* es, como afirma este autor, que la acción de la pasiva refleja es normalmente intencionada. Y no tiene por qué ser así en las pasivas con *se*:

*En los exámenes se vieron los nombres de los participantes.
Se oyeron unos gritos en la calle*

Frente a:

*Los nombres de los participantes fueron vistos.
Unos gritos fueron oídos en la calle (?)*

La marca de interrogación significa que, pese a que la oración no parece del todo agramatical, resulta extraña al hablante y no suena bien.

La pasiva refleja suele necesitar de un verbo agentivo, un verbo que muestra una acción intencionada por parte del sujeto. De lo contrario, no es posible esta construcción, o suena extraña, y se prefiere la pasiva con *se*.

Unos ruidos fueron oídos / Se oyeron unos ruidos.

La construcción de pasiva con *se* necesita, como decíamos antes, de un verbo transitivo. Pero también admite un verbo intransitivo con uso transitivo. Por ejemplo:

Se vive la vida

El sujeto (el sujeto gramatical) aparece, por lo general, pospuesto al verbo.

También, con una pasiva con *se* y no con la perifrástica se consigue que el texto fluya mejor, sea de más fácil lectura, más accesible, más simple, la construcción con pasiva perifrástica aporta rigidez al texto.

Como bien afirma Elena de Miguel en su artículo sobre el aspecto en la *Gramática Descriptiva*, los **verbos estativos**, es decir, los que no se pueden interpretar como una acción que se puede volver a realizar, no admiten la pasiva perifrástica (*tener, poseer, estar, ser...*)

11. SE IMPERSONAL

En este restaurante se come bien
En mi oficina no se trabaja con
tranquilidad

compárese con

Se abrió una botella de champán

El *se* impersonal no tiene un sintagma nominal en concordancia con el verbo, pues no tiene sujeto expreso. Sólo aparece esta forma, *se*. Se recurre a la construcción impersonal cuando no se desea nombrar al sujeto, o cuando sólo interesa remarcar la importancia de la acción verbal. El *se* en este caso no es un pronombre, no tiene una función nominal. Como afirma Gómez Torrego, es una partícula encubridora de actor.

La pragmática, disciplina que estudia el significado a partir del contexto, da cuenta del porqué del uso de construcciones impersonales en ciertos casos. Por ejemplo, cuando no queremos implicarnos en decir quién ha sido el autor de algo, porque no queremos salir perjudicados, o no queremos que se sepa.

Existen otras formas de crear un enunciado impersonal. Por ejemplo:

1. Tercera persona del plural:

En esta pastelería venden unas tartas de chocolate buenísimas

2. Pronombre indefinido *uno*:

Uno no sabe nunca lo que el mañana le va a deparar

3. Pronombre personal *tú* (elidido o no):

En esta ciudad, si (tú) luchas duro consigues lo que te propones

4. Pronombre personal *nosotros* (el hablante se incluye)

En esta empresa nos matamos a trabajar y ganamos un sueldo mínimo

5. Pronombre personal vosotros (el hablante se excluye)

En este banco, trabajáis muchísimo y os olvidáis de vuestra vida personal

6. Pasiva

La catedral fue construida en 1850

En inglés, hay muchas formas de expresar la impersonalidad también. Por ejemplo:

ONE thinks that learning a language is easy

IT is said that learning a language is easy

Learning a language is supposed to be easy

Sin embargo, no debemos caer en el error de decir que el se impersonal equivale al pronombre *one* en inglés, *man* en alemán, *on* en francés. Puede resultar esclarecedor para el estudiante al principio, pero va a provocar errores en el futuro, pues no siempre la traducción es así. Además, si transformamos la oración en negativa, vemos cómo el adverbio de negación en español ocupa un lugar anterior al *se*, cosa que no ocurriría si ese elemento fuera el sujeto.

No se sabe..

One doesn't know

Man weiss nicht...

Se impersonal. Diferencias respecto al *se* pasivo:

- Siempre indefinido y humano
- Puede ir sin objeto directo
- Puede aparecer con verbos intransitivos
- Siempre en singular
- Se pierde la conexión que *se* pasivo tiene con el objeto directo.
- El sujeto, que no aparece, es de carácter universal. El sujeto de la pasiva es de carácter general, pero es alguien específico, que simplemente no queremos mostrar. Compárese: *En Barcelona se come muy bien.*
- El complemento agente (por + sustantivo) no puede aparecer en la impersonal, pero sí en la pasiva (aunque no es muy común).

Se considera impersonal cuando no se puede deducir un sujeto explícito o implícito en la oración, a nivel gramatical (y no a nivel lógico). Cuando el objeto directo va precedido de preposición siempre será impersonal, y no pasiva. Por ejemplo:

Se visita a los enfermos (impersonal)

Se visitan las ciudades mas importantes de Europa (pasiva)

Las impersonales son similares a las pasivas, y, como afirma Luis Miranda, *semejantes construcciones encierran significación pasiva*. Pero no son, gramaticalmente, oraciones pasivas. La prueba es que si las pasamos a pasivas hay una carencia de sujeto paciente.

Está claro que cuando un verbo es intransitivo no admite la versión pasiva, puesto que no existe objeto directo que pueda después ser el sujeto paciente. Por ello, estas construcciones son de carácter puramente impersonal, por ejemplo: *Se vive bien en París*.

Hay otro tipo de construcciones que está claro que son también impersonales, y son aquellas en las que el objeto tras el verbo va precedido de preposición. Entonces, el verbo siempre estará en tercera personal singular, y la construcción es impersonal. Por ejemplo: *Se ayuda a los necesitados*.

Pero tenemos un tercer caso, en el que pueden darse las dos construcciones: pasiva e impersonal:

Se vende libros

Se venden libros

Parece ser que en un principio la estructura era pasiva, pero el hablante empezó a crear también la equivalente impersonal por analogía con otras construcciones impersonales como las señaladas arriba. Su uso actualmente está extendido, y da lugar a confusiones, pues nos preguntamos qué diferencia hay entre ambos. En uno de ellos prima la idea de impersonalidad y en el otro la idea de pasividad, pero ambos son similares.

Por otra parte, no siempre podemos realizar esto tipo de construcciones impersonales. Hay ciertas restricciones:

Primero, el sintagma nominal debe ir pospuesto, de lo contrario no se permite una construcción impersonal, o lo que es lo mismo, no se permite que el verbo esté en tercera persona del singular (**relajación de la concordancia**).

Si hay algún tipo de complemento entre el verbo y el sintagma nominal, la relajación de la concordancia se favorece. Si el verbo está en pasado, es menos probable que se dé una construcción impersonal. Considero que se debe a que normalmente una acción en pasado

remite a un hecho particular. En cambio, una acción en presente puede aportar una idea de universalidad, de atemporalidad.

Si el sintagma nominal está definido (mediante artículo demostrativo o definido) es menos probable que se dé construcción impersonal.

Básicamente, las diferencias entre construcciones pasivas e impersonales responden a criterios sintácticos, de base formal, como por ejemplo la concordancia (las impersonales no tienen concordancia entre objeto y sintagma nominal pospuesto).

Ambas construcciones, impersonales y pasivas, se entrecruzan y comparten características semánticas (como por ejemplo, el hecho de que ambas estructuras tengan un matiz impersonal y no se centren en el sujeto de la acción. Son oraciones con sujeto indeterminado, ya sea porque es un sujeto de carácter general o porque no se especifica). Eso es lógico, pues es bien sabido que en las construcciones pasivas (tanto las reflejas como con *se*) se focaliza la intención en la acción, y el sujeto paciente puede aparecer o no. Tanto es así que se usa cuando desconocemos el sujeto (por ejemplo, en los periódicos) o cuando no estamos seguros, o simplemente no nos interesa nombrarlo.

Por ello, pasivas e impersonales siempre tendrán un punto en común y su distinción no siempre es evidente.

Y por ello, a veces se producen confusiones en la lengua, y el hablante dice expresiones como *Se alquila pisos*, en vez de *Se alquilan pisos*. Porque adopta la estructura de la impersonal. Es a menudo el contexto el que te va a ayudar a determinar en casos muy dudosos si esa construcción es impersonal o pasiva, según el resto del texto, según la intención del autor, según si a lo largo del texto se está dando a conocer un sujeto o no. Hay muchos factores que se ven en contexto y no en la forma aislada. Y eso hay que tenerlo muy en cuenta a la hora de explicarlos en clase, ofreciendo siempre este tipo de *se*, igual que los otros, en un contexto.

CONCLUSIONES

Hemos aprendido que hay once tipos de valores para el *se*. Son átonos. Unos tienen función de objeto directo o indirecto dentro de la oración, otros no. Algunos pueden ser duplicados (reflexivo, recíproco, indirecto). Los que no tienen función (*se* pasivo, *se* impersonal, *se* accidental, *se* intransitivador, *se* pronominal, *se* emotivo, *se* aspectual) son marcas dentro de la oración que muestran alguna característica (como la marca de impersonalidad, la marca de pasividad, la transformación del verbo de transitivo en intransitivo...). También hemos visto que en algunos casos la línea divisoria entre dos tipos de pronombres es muy fina, pues

existen similitudes entre ellos, lo cual lleva a confusiones entre docentes y estudiantes. Es el caso, por ejemplo del *se* pasivo e impersonal. Pero hemos visto cómo se pueden distinguir y también reconocer que en algunas ocasiones dos interpretaciones son posibles. Hemos comprobado cómo los factores sintácticos, semánticos y pragmáticos juegan un papel importante en la clasificación y comprensión de estas unidades lingüísticas. Por ejemplo, en algunos casos es un factor sintáctico (concordancia verbo / sujeto pospuesto) el que determina que una construcción es pasiva y no impersonal. O, por ejemplo, es un factor de índole pragmática el que lleva al hablante a usar una expresión impersonal, para generalizar y evitar nombrar al sujeto.

Hemos podido comprobar que es necesario un estudio detallado de cada caso para llegar a comprenderlos todos y ver el cuadro completo, y que ese estudio debe ser minucioso, con muchos ejemplos y explicaciones gráficas, y que contrastar casos ayuda a diferenciarlos.

Los diccionarios en general no especifican qué tipo de pronombre emplea tal verbo, puesto que a menudo un verbo puede aceptar más de un pronombre. Simplemente especifican que puede usarse como pronominal. Es conveniente conocer el significado de las abreviaturas para interpretar el uso de los verbos y aplicarlos correctamente. También sería conveniente que los diccionarios presentaran entradas diferentes para los verbos pronominales que no tienen versión no pronominal o cuya versión pronominal posee un contenido semántico distinto.

Un método que consideramos adecuado para explicar estos valores del *se* en el aula es el de la comparación, el contraste de las formas, pues arroja luz a la interpretación de los pronombres. La definición de cada pronombre no suele ofrecer dificultad, pero la distinción entre ellos sí. Definirlos y compararlos es una manera de llegar a comprenderlos mejor.

Es necesario ofrecer no sólo la definición, sino otras pautas que pueden ayudar a docente y aprendiz a identificar el pronombre y usarlo correctamente. Por ejemplo, el hecho de que el impersonal siempre se presenta en singular, o que el recíproco sólo admite el plural, o que el reflexivo puede admitir la expresión 'a sí mismo'... Cuantas más características se ofrezcan, más clara y evidente será para todos la descripción de cada tipo de pronombre.

El aprender este tema ayuda también a preparar al docente y aprendiz para futuras investigaciones, amplía su conocimiento y lo hace más preparado, abierto, conocedor.

Bajo todas las explicaciones de los pronombres se esconde una lógica de la lengua. Y ese es un factor que el docente debe tener siempre en mente: no se trata de explicar la gramática como algo severo que tiene que ser así, sino como un conjunto de reglas lógicas. Y explicarlas

como un juego de reglas, un juego que puede resultar muy divertido, pues se trata de descubrir por qué hablamos de la forma que hablamos.

BIBLIOGRAFÍA

ALARCOS LLORACH, E.: Valores de 'se', en *Estudios de Gramática funcional*, Madrid, Gredos, 1970.

ÁLVAREZ MARTÍNEZ, M.A.: *El pronombre (I)*, Madrid, Arco / Libros, 1989

BOSQUE, I., DEMONTE, V.: *Gramática descriptiva de la lengua española. 1. Sintaxis básica de las clases de palabras*. Madrid,

DE MELLO, G.: "Doblaje clítico", vol. 87, núm. 2, en *Hispania*, 2004

GONZÁLEZ ARAÑA, C., HERRERO AÍSA, C.: *Manual de gramática española*, Madrid, Castalia, 1997.

GÓMEZ TORREGO, L.: *Gramática didáctica del español*, Madrid, SM, 1998

GÓMEZ TORREGO, L.: *Los valores gramaticales del se*, Madrid, Arco / Libros, 1998

HELDA A., SANZ T.: *Los pronombres personales*, Publicaciones del colegio de España, Salamanca 1989.

FERNÁNDEZ RAMÍREZ, S.: *Gramática española*, Madrid, Arco/Libros, 1986.

MIRANDA PODADERA, L., HERNANDO, E.: *Gramática española con prácticas y análisis*, Barcelona, Hernando, 1994.

PORTO DAPENA, A.: *Los pronombres*, Madrid, EDI-6, 1986

SÁNCHEZ, J., SANTOS, I.: *Vademécum para la formación de profesores*, Madrid, Sociedad General Española de Librerías, 2004

SITIOS

<http://www.elcastellano.org/pronombr.html>

http://www.indiana.edu/~call/ejercicios/imp_pron_seo1.html

<http://buscon.rae.es/diccionario/drae.htm>

<http://www.cvc.cervantes.es>

<http://www.allinfoabout.com>

<http://www.escuelai.com>

<http://www.ompersonal.com>

<http://www.learnspanish.com>

Sitio en la Red con la información sobre la conferencia que impartí sobre este tema en el Instituto Cervantes de Nueva York:

http://www.cervantes.org/Navegacion_NY.asp?CodCentro=27&CodIdioma=2&CodMenu1=3

Funciones comunicativas de la perífrasis modal *poder + infinitivo* en la enseñanza del español. Una propuesta metodológica

PILAR MARCHANTE CHUECA
Universidad de Zaragoza

1. INTRODUCCIÓN

El español actual cuenta con un generoso elenco de construcciones que hacen de la gramática y de su uso lingüístico un entramado, rico y extraordinario abanico de opciones que hasta permiten ser parafraseadas por otras que encierran un mismo valor o significado. Una de las razones que ha motivado el estudio de este tema es el hecho del gran uso que los hablantes nativos de español hacen de *poder + infinitivo* toman como un gran recurso y además con la intención de expresar y comunicar un sin fin de valores: *permitir, sugerir, aconsejar, pedir capacidad, prohibición, posibilidad*, etc. Valores que están ampliando de forma considerable la utilización de esta estructura como un gran recurso lingüístico en la comunicación del español no solamente entre nativos sino además entre los estudiantes ELE. Otro de los motivos es, precisamente, el uso, tratamiento y presentación que de esta construcción hacen lingüistas, didactas, manuales, programaciones, etc. en la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE), tema del que también se trata en el presente artículo.

En tercer lugar, cabe mencionar también otro aspecto importante es cuestionar si es o no una perífrasis verbal, pues bien es cierto que algunos estudiosos, no se ponen de acuerdo sobre el hecho de que a ciertas estructuras se les atribuya el término de perífrasis verbales debido fundamentalmente a su comportamiento sintáctico. De hecho, muchos estudiosos dedicados a este tipo de estructuras consideran que no han de ser consideradas ni incluidas como verdaderas perífrasis verbales. Con todo, otros las consideran como tales. Una de éstas vinculadas a esta polémica es la construcción *poder + infinitivo*. Esta disparidad de opiniones puede ser uno de los motivos por que en muchas de las clasificaciones sobre perífrasis verbales no se suma esta perífrasis modal de infinitivo o bien se suma pero con especial cuidado. Sólo algunos lingüistas, como Leonardo Gómez Torrego o Félix Fernández de Castro, entre otros, centran sus trabajos de investigación en demostrar que *poder + infinitivo* es una verdadera perífrasis verbal. De hecho, afirma Gómez Torrego que uno de los motivos por los que muchos gramáticos no incluyen dicha construcción es debido a que consideran que el verbo *poder* no está gramaticalizado.

Es muy posible que ésta sea una de las razones que haya llevado a no incluir o a no desarrollar suficientemente dicha estructura verbal en la enseñanza del español como lengua extranjera. Es más, muchos de los que nos dedicamos a la enseñanza del español nos preguntamos, en muchas ocasiones, cómo y de qué forma podemos presentar y enseñar a un estudiante de ELE *poder + infinitivo*, que en los contenidos y objetivos de muchos planes curriculares de instituciones regladas y no regladas, en muchos manuales de español para extranjeros, que actualmente podemos encontrar en el mercado, y en muchas de las programaciones que los mismos profesores de español realizamos en cada curso, no suelen encontrarse más allá de lo que de forma tradicional hemos denominado nivel intermedio¹ o acaso ni tan siquiera se incluyen. Ahora bien, si dicha construcción la encontramos tanto en manuales como en planes curriculares, en muchas ocasiones, no es reconocida como una verdadera perífrasis sino como una construcción o estructura imprescindible, básica y necesaria para comunicarse en español, de modo que se suele incluir, prácticamente, en un nivel inicial o básico. Eso sí, en los últimos años se ha comenzado a incluir *poder + infinitivo* en niveles más altos tales como B2 (avanzado). Además, se incluye junto con otras perífrasis de infinitivo en la misma clasificación. Ahora bien, el único significado o función que se le asigna es el de la probabilidad o posibilidad.

Otra de las formas que hoy en día se emplean para presentar a un estudiante de ELE *poder + infinitivo* desde un punto de vista didáctico es mediante las funciones comunicativas que posee junto con su correspondiente exponente, eso sí, sin tenerlos en cuenta en los diferentes niveles establecidos en la enseñanza de lenguas extranjeras y, además, lo incluyen dentro de una unidad como un recurso lingüístico de uno de los contenidos comunicativos dentro de dicha unidad. Bien es cierto que una función comunicativa se materializa con un amplio abanico de exponentes y resulta muy complejo dividirlos por niveles y establecer sus correspondientes construcciones gramaticales, premisa que también sucede y que además representa de forma extraordinaria la perífrasis modal *poder + infinitivo*, exponentes y funciones que un profesor de ELE que pretenda estudiarlos en el aula le van a resultar no solamente muy numerosos sino además de una inmensa riqueza, de modo que podrá incluirlos en todos los niveles, esto es, según el *Marco común europeo de referencia para las lenguas*, desde A1 (acceso) hasta C2 (maestría), distribución que, como ya se ha mencionado en líneas precedentes, en la mayoría de los casos no se percibe o bien no existe.

Además, cabe señalar que las funciones comunicativas con que nos podemos encontrar los hablantes de español son de índole muy rica y muy diversa, es decir, que *poder + infinitivo* se utiliza en español para *pedir, preguntar, solicitar, aceptar o rechazar, sugerir,*

1 Según algunos manuales que adaptan su programación al *Marco común europeo de referencia*, presentan esta construcción, supuestamente, en los niveles A1 (acceso), A2 (plataforma), B1 (umbral) y a lo sumo en el siguiente nivel de la cadena de aprendizaje de una lengua B2 (avanzado). En estos dos últimos niveles, B1 y B2, situaríamos los conocimientos que entrarían dentro del convencional nivel intermedio.

aconsejar, animar, persuadir, referirse a algo... Tomando como ejemplo y como referencia una de las funciones citadas, *pedir*, se puede observar que un hablante de español utiliza *poder + infinitivo* para "pedir algo a alguien": *¿Puedo cogerte un cigarrillo?, ¿Puedes llamarme tú esta tarde?* En este caso la función es simple y clara. Sin embargo, el hablante de español utiliza esta construcción para *pedir algo* y ese "algo" puede ser: permiso, información, perdón por algo, una cita, aprobación ayuda, un taxi, disculpas, etc. Con respecto a los numerosos exponentes que de cada una de las funciones comunicativas de dicha perífrasis se pueden extraer, se ha de constatar que son muy variados y diversos. Son varios los aspectos que habría que analizar en relación con las estructuras que un emisor contará para expresar "algo" a un receptor, de modo que, dependiendo de la construcción elegida por el emisor, éste utilizará una función comunicativa y un exponente determinados. En este caso, tanto el verbo *poder* como el *infinitivo* juegan un papel muy importante, ya que este último es el que decide el sujeto que utilizará el primero. Así pues, un exponente será distinto para cada función, puesto que ni todas las funciones comunicativas ni todos los exponentes están capacitados para utilizar los mismos sujetos. Para ejemplificar esta cuestión, se tomará una función al azar contrastándola con otra para observar la diferencia de exponentes utilizados en ambas funciones. Esto es, *recibir a alguien*:

- *Puede / Pueden sentarse, por favor*
- **Puedo sentarme, por favor*

De estos dos ejemplos se deduce que el sujeto de primera persona del singular y del plural, *yo* y *nosotros*, no pueden ser utilizados y no pueden formar parte de ningún exponente que tenga como función comunicativa *recibir a alguien* ya que uno no se puede recibir así mismo. Ahora bien, si se reformula el segundo caso a modo de pregunta, la función comunicativa resulta diferente de modo que el sujeto de primera persona se utilizaría sin problema alguno obteniendo así un nuevo exponente y, por consiguiente, una nueva función. Obsérvense casos como *¿Puedo sentarme, por favor?* o *¿Podemos sentarnos, por favor?* En que el hablante está pidiendo permiso para sentarse, pero no está recibiendo a otras personas. Incluso téngase en cuenta otro caso de la misma índole:

- *Por fin, ¡ya puedo sentarme a descansar!*

Por otra parte, cabe mencionar otro aspecto relevante de esta perífrasis, esto es, su evidente y claro valor modal ya que influye considerablemente en que tanto al verbo *poder* como al *infinitivo* que lo acompaña se les atribuyan valores como los de *posibilidad, voluntad, obligación y capacitación* y muchos más que, generan una larga, numerosa y

confusa lista a la hora de establecer no solo las verdaderas funciones comunicativas sino también sus respectivos exponentes que representan esta perífrasis².

2.-CONCEPTO DE PERÍFRASIS VERBAL. EL CASO DE *PODER + INFINITIVO*

Afirma Leonardo Gómez Torrego³ que una perífrasis verbal es la unión de dos o más verbos, conjunto verbal que comprende un verbo auxiliar y un verbo auxiliado. El verbo principal aparece en dicha construcción como verbo auxiliado, esto es, una forma no personal. En el caso que nos ocupa se corresponde con la forma del *infinitivo*, que representa el *dictum*. El otro verbo representa al verbo auxiliar, verbo que se conjuga en todas o en algunas formas de la conjugación, que expresa el *modus*, en nuestro caso, *poder*.

Esta definición es la clave para poder comprender el funcionamiento de cualquier perífrasis verbal incluido el caso de *poder + infinitivo* puesto que ambos verbos son los que darán fruto a numerosos exponentes y funciones.

Tal y como se ha mencionado en la introducción del presente artículo muchos lingüistas creen que la construcción que nos ocupa no ha de ser considerada como perífrasis verbal ya que el verbo *poder* no está gramaticalizado. Ahora bien, Gómez Torrego, entre otros no solamente opina que el verbo auxiliar está gramaticalizado sino que además lo trata de demostrar afirmando que dicho verbo posee los significados de: *posibilidad, habilidad o capacitación, permitir* a los que añadirá en posteriores trabajos el de *obligación* y el de *prohibición*, valores modales que deberían al menos demostrar que *poder* está parcialmente gramaticalizado. De ahí que dicha construcción se considere como perífrasis verbal y, por ende, ha de incluirse en las perífrasis de infinitivo con valor modal.

El valor claramente modal que aporta dicha perífrasis abarca el eje epistemológico, es decir, el de la *probabilidad o posibilidad*, de modo que puede ser sustituida o parafraseada por otras construcciones cuyo significado sea idéntico o similar:

- *Puede (ser) que gane la lotería mañana*
- *Es posible que / Es probable que gane la lotería mañana*
- *Tal vez / Quizá gane la lotería mañana*
- *Posiblemente gane la lotería mañana*

De los cuatro ejemplos mencionados, se ha de tener en cuenta el primero por introducir otra de las características pertinentes que, absolutamente, deben ser cuestionadas no solamente en el presente trabajo sino además por el profesor de español, esto es, la

² Véase, Fernández de Castro, F. (1999), pp. 17.

³ Véase, Gómez Torrego, L. (1988), pp. 9.

omisión en ciertas ocasiones del verbo auxiliado en algunos casos que influyen tanto en las funciones comunicativas como en el planteamiento y creación de exponentes que se le han de presentar a un estudiante de español.

Por otra parte, la omisión del *infinitivo* también afecta a casos puntuales de *poder + infinitivo* que para la opinión de algunos debe replantear el reconocimiento de ésta como tal. Tómense como ejemplo los citados a continuación

- *Puede (ser) que + subjuntivo*
- *Puede que + subjuntivo*

En mi opinión, ambos casos son idénticos ya que la única diferencia es la omisión del *infinitivo (ser)* que, no obstante, sigue siendo, aunque no esté de manera explícita en la construcción, el que gobierna y decide sobre el *modus*, es decir, sobre el verbo *poder*. Ahora bien, según L. Gómez Torrego la unión de dicho verbo con la conjunción *que* forma una locución adverbial en que el primer elemento ya no tiene función verbal⁴. Dicha opinión podría utilizarse como un claro argumento para afirmar que *poder + infinitivo* no es una verdadera perífrasis. Del mismo modo se recoge en el *Diccionario Fraseológico Documentado del Español Actual* dirigido por Manuel Seco a *poder ser* como adverbio de posibilidad, lo que haría de nuevo dudar de la veracidad de *poder + infinitivo* como perífrasis verbal:

- *Me gustaría cambiar de trabajo, a poder ser en uno en que haga lo que me gusta y gane más dinero*

Ahora bien, si se toma un segundo caso de elipsis del *infinitivo* que suele resultar muy común bien sean en preguntas bien sean en respuestas, de manera que el interlocutor tiende a eliminar parte de la información preguntada por un emisor, o bien este último introduce una información que elide en la pregunta que realiza. Así en la respuesta y en la pregunta se economiza eliminando el verbo auxiliado. Este argumento reafirma la tesis de que estos casos son simplemente una omisión que no afecta en absoluto a la construcción que se está analizando y que, por tanto, debe seguir siendo considerada como perífrasis. Obsérvense los siguientes ejemplos:

- *Me apetece ir al cine mañana, ¿tú puedes venir conmigo?*
- *Sí, puedo (ir) / No, no puedo (ir).*
- *Mañana vamos a ir al cine a ver una peli. ¿Puedes (venir) / (verla)?*
- *Sí, puedo (ir) / (verla). / No, no puedo (ir) / (verla)*

4 Véase, Gómez Torrego, L. (1988), pp. 93-94.

Esta elipsis es producida en cualquier conversación cotidiana establecida por dos o más hablantes de español y tiene su fundamento en la economía del lenguaje que hoy en día viene siendo muy utilizada y aplicada en numerosas estructuras tales como la que se está analizando en el presente artículo. Esta economía utilizada como recurso lingüístico permite que tanto emisor como receptor omitan el uso del *infinitivo* sin que éste pierda su función de *dictum* y de auxiliado. Otra de las características que habría que destacar sobre esta omisión es que los interlocutores comparten la información dada y recibida. En este sentido, el ámbito de la pragmática juega un papel muy importante en lo que a *poder + infinitivo* se refiere. Cuando se produce una situación comunicativa entre dos o más interlocutores de una misma lengua que comparten, evidentemente, un mismo código o sistema lingüístico, intercambian e infieren la información tanto la que ha sido dada explícitamente como la implícita ya que no supone una interferencia en la comunicación. Para comprender este concepto, véase el siguiente ejemplo comunicativo:

- Santi: Creo que mañana iremos a tomar algo y después a ver una peli de terror. Tú, ¿puedes?
- Juan: No sé si *podré*...Tengo mucho curro
- Pepe: Pues... ¡vaya! Los demás han dicho que sí que *pueden*

La información que debe aparecer a través del infinitivo ha sido elidida por los interlocutores. Así pues, Santi omite *ir o quedar mañana* al igual que Juan y Pepe sin que ello conlleve a una fallida comunicación entre los tres. Esto es debido a que el primero introduce un enunciado que contiene la información requerida.

Este fenómeno tan utilizado en el sistema comunicativo del español actual se recoge además en el *Diccionario Fraseológico* dirigido por Manuel Seco siendo muy usado cuando se pide permiso para entrar en un lugar: ¿*Se puede*? Es evidente la falta explícita del infinitivo *entrar* en este caso aunque esta forma no verbal sigue actuando de forma implícita en esta construcción.

Dejando a un lado la omisión en *poder + infinitivo* y retomando de nuevo los valores que se le atribuyen, habría que destacar el ya mencionado valor de *probabilidad o posibilidad* y sus correspondientes equivalencias o paráfrasis al que se le suman otros valores como el de *capacitación, obligación, prohibición o permiso*. De estos últimos, hay que comentar que tienen la misma peculiaridad que el valor de *probabilidad o posibilidad*, esto es, que en español existen otras estructuras con el mismo significado por lo que se pueden de igual manera parafrasear y sustituir a la mencionada perífrasis. Obsérvense los siguientes ejemplos:

PUEDO HACER ESTE TRABAJO SIN NINGÚN PROBLEMA (CAPACITACIÓN):

- Soy capaz de hacer este trabajo sin ningún problema
- Estoy capacitado para hacer este trabajo sin ningún problema

¿PODRÍA FUMARME UN CIGARRILLO? (PERMISO):

- ¿Me está permitido fumar un cigarrillo?
- ¿Se me da permiso para fumar un cigarrillo?⁵

NO SE PUEDE HABLAR EN LOS EXÁMENES (PROHIBICIÓN, PERMISO):

- Está prohibido hablar en los exámenes
- No está permitido hablar en los exámenes

- NO PUEDO FALTAR MÁS A CLASE (OBLIGACIÓN):

- No debo faltar más a clase
- Tengo que ir a clase

A través de los ejemplos se observan los distintos valores que *poder + infinitivo* expresa en español. Incluso se aprecia que entre ellos no hay ninguna relación. Ahora bien, existe la posibilidad de encontrar algunos ejemplos en que se observa un vínculo entre *posibilidad* y *capacitación* o viceversa. En algunos manuales de español como lengua extranjera se presenta como una unidad didáctica la probabilidad con tiempos del futuro y del condicional. Uno de los usos que se suele proponer dentro del uso del futuro simple en español es el de presente con valor de sorpresa y, curiosamente, se ejemplifica con la estructura *ser capaz de* equivalente al valor de la *capacitación*:

- ¿Serás capaz de negarlo? (= ¿eres capaz de negarlo?)

¿Realmente es un caso de *posibilidad* versus *capacidad* o viceversa? Si el presente de sorpresa se ejemplifica de la siguiente manera:

- Pero bueno, ¿cómo podrás / puedes negarlo?

Es evidente que se corresponde con la *capacitación* y además con la *probabilidad* de forma que *poder + infinitivo* nos ofrece una nueva equivalencia. Véase otro ejemplo:

⁵ El valor de permiso está en muchas ocasiones relacionado con la probabilidad, siendo también posible la estructura: ¿Es posible fumar un cigarrillo? Ahora bien, el valor que a la frase se le ha de atribuir tiene que ver con el concepto de la inferencia, del emisor y del receptor, pues el que emite un caso de estas características puede referirse a cualquiera de los dos valores tanto el de permiso como el de la posibilidad.

- María: Hoy tengo un día muy apretado, pero no te preocupes que trataré de ir a tu fiesta de cumpleaños.
- Luis: Pero... Pensaba que no venías, ¿de verdad *podrás venir*?

En este diálogo Luis expresa a través de la pregunta *¿podrás venir?* tanto *capacitación* *¿serás capaz de venir a mi fiesta?* como *probabilidad* o *posibilidad* *¿existe la posibilidad de que vengas?* *¿Será probable que vengas?*

No obstante, sobre el tiempo de futuro en la probabilidad opina Gómez Torrego que es poco frecuente el uso de esta temporalidad a pesar de que es un valor que domina en *poder + infinitivo* y no descarta *una circunstancia que limite la posibilidad*⁶:

- Debido a mis lesiones, yo ya poco *puedo echar* una mano a la gente (= *echaré* una mano, *ayudará* a la gente)
- El enfermo de la 402 ya poco *puede faltarle* para irse... (= *le faltará* poco para irse)

Por otra parte, sería relevante dejar constancia sobre otro tipo de relación entre estos valores. Si bien se afirma la confusión de ciertos casos de *posibilidad* y *capacitación*, el uso de *poder + infinitivo* con valor de *obligación* podría entenderse como *capacitación* o bien como *prohibición*. Así un caso como *No puedo faltar más a clase* con valor de *obligación* se entendería también como *capacitación*: *No soy capaz de faltar más a clase*; o bien con valor de *prohibición*: *Tengo prohibido faltar más veces a clase*.

Además, es notable destacar el valor de *obligación* que sufre una neutralización entre *poder + infinitivo* y la perífrasis verbal *deber + infinitivo*. Tal y como afirma Gómez Torrego, este fenómeno ocurre cuando el hablante de español expresa un *reproche* en contextos negativos⁷:

- María ya te he comprado los yogures. De fresa, ¿no?
- No. Te he dicho mil veces que me gustan los de limón
- ¡Vaya! *Me lo podías haber dicho* antes de comprarlos (= *debías habérmelo dicho* antes de comprarlos)

Otro tipo de neutralización se encuentra en casos en que Gómez Torrego presenta como valores expresivos enfáticos⁸ y que, en realidad, expresan *capacitación* o bien *posibilidad*. Estos son los casos que utiliza para demostrar énfasis:

6 Véase Gómez Torrego, L. (1988), pp. 97.
7 Véase Gómez Torrego, L. (1988), pp. 96.
8 Véase Gómez Torrego, L. (1988), pp. 97.

- i *No te puedes imaginar* lo mal que lo pasé! (Énfasis: ¡qué mal lo pasé!; lo pasé muy mal)
- i No entiendo cómo *puede hacer* tanto calor! (Énfasis + sorpresa: ¡qué calor hace!)

En realidad, el primer ejemplo presenta, evidentemente énfasis, pero a su vez una neutralización con el valor de *capacitación*:

- ¡Tú *no eres capaz de imaginarte* lo mal que lo pasé!

El segundo caso ciertamente es enfático. Ahora bien, más que *sorpresa* lo que aporta es un valor de *posibilidad*:

- i No entiendo cómo *es posible que* haga tanto calor!

En suma, son muchos los aspectos que aporta *poder + infinitivo* en el español para ser analizados y considerar a esta construcción una verdadera perífrasis, aspectos que tal y como se demuestra complican la enseñanza / aprendizaje en ELE bien al docente o bien al discente. Así, en el presente trabajo se tratará de abarcar todos ellos en la medida de lo posible, con las aportaciones que han sido incluidas en este apartado y otras que se incluyen en el siguiente tales como valores expresivos que forman parte del registro coloquial, forma expresiva del lenguaje que estudiante de español debe aprender a conocer, entender y utilizar. A este último caso, se le sumaran los casos de *poder + infinitivo* en forma de expresiones coloquiales, modismos y locuciones.

3.- LAS FUNCIONES COMUNICATIVAS DE *PODER + INFINITIVO* EN LA ENSEÑANZA DE ELE⁹

Todo profesor de ELE debe tener siempre en cuenta a la hora de poner en práctica en el aula la perífrasis *poder + infinitivo* la siguiente explicación. La categorización del verbo *poder* como perífrasis denota un *modus* explícito en una oración emitida por un hablante de español, mientras que el *infinitivo* aporta un contenido fundamental que es el que verdaderamente representa a la oración en sí misma, esto es, el *dictum*¹⁰. Así pues, el verbo *poder* será representado por cualquier tiempo (presente, pasado y futuro) y modo (indicativo, subjuntivo y condicional) del español, lo que complicará al profesor la ardua, dura y compleja tarea de tener que establecer los exponentes y sus correspondientes funciones a cada uno de los niveles que actualmente nos propone el ya mencionado el *Marco común europeo de referencia*. Del mismo modo sucede con el *infinitivo*. Para que un profesor pueda establecer una clara, precisa y coherente clasificación tanto las funciones como los exponentes de la construcción que nos ocupa en los distintos grados

9 En este apartado se presentan una serie de explicaciones o métodos que pueden ayudar a establecer una clasificación de las diferentes funciones comunicativas de *poder + infinitivo* y de sus correspondientes exponentes.

10 Véase, Fernández de Castro, F. (1999), pp. 17-18.

de aprendizaje de una segunda lengua, en primer lugar, debe ser consciente del claro valor modal que representa dicha perífrasis, ya que éste influye en el tipo de construcción gramatical que se deberá asignar a cada uno de los exponentes, y evidentemente al tipo de función comunicativa en función del compromiso del hablante sobre lo que quiere decir. De todo ello, un profesor de ELE debe pensar, reflexionar y deducir que el significado modal de dicha perífrasis es, en realidad, el punto de referencia de una extraordinaria proyección de funciones comunicativas de *poder + infinitivo* que va mucho más allá de los valores que hasta la actualidad se le atribuyen. Estos son los significados de *probabilidad, obligación, prohibición, capacitación y permiso*¹¹, valores que en el canal creado y compartido entre un emisor y un receptor utilizan inconscientemente o conscientemente en su cotidiano lenguaje como recurso o bien como una forma de expresión y comunicación. Con respecto a lo mencionado, sería relevante destacar que *poder + infinitivo* viene siendo utilizada frecuentemente en el español actual como un extraordinario recurso comunicativo, así que al estudiante de español ha de aprender no solamente a utilizarla correctamente sino también a comprenderla y, por tanto, inferir adecuadamente la información. Es muy posible que, de alguna forma, estos cinco valores citados junto con el valor de modalidad poco a poco hayan ido ampliando no solamente las funciones comunicativas sino también los exponentes correspondientes a éstas. Ahora bien, algunos de los significados asignados a las funciones enumeradas en el apartado 3 del presente trabajo pueden entenderse cuasi exactamente como *probabilidad, obligación, prohibición, capacitación y permiso*, eso sí, otros casos del elenco presentan valores nuevos e independientes de los que se acaban de tratar.

Con respecto al verbo auxiliado, esto es, el *infinitivo* cabe sumar a las precedentes explicaciones lo siguiente. Esta forma no personal influye con gran notoriedad en la consecuente aparición de nuevas funciones comunicativas en español y de la complejidad de unidades léxicas que lo acompañan ya sean éstas gramaticales, ya sean expresiones coloquiales, ya sean modismos, giros o bien un léxico básico, elemental que delimitará el tipo de nivel y, por ende, la actuación del profesor de ELE en relación con que un alumno de español será capaz de utilizar. Así pues, para introducir en una clase de ELE la perífrasis *poder + infinitivo* y además en diferentes niveles el docente de ELE podría establecer previamente una cadena que represente tanto las posibilidades como las limitaciones que un discente tendrá en relación con su conocimiento y de la capacidad que éste puede poseer adecuadamente en su nivel de lengua. Esta cadena consiste en tres aspectos fundamentales y representativos ordenados por su relevancia. En primer lugar, se sitúa la función comunicativa, en segundo lugar el exponente establecido por la función elegida y en tercer y último lugar la unidad léxica:

11 Véase, Gómez Torrego, L. (1999), pp. 3358.



De esta forma, el profesor será capaz de establecer el nivel. Para ello, deberá pensar en la función o funciones que va a practicar en el aula con sus estudiantes. Así, se establecerá el exponente funcional, esto es, una estructura gramatical donde el tiempo y modo del verbo *poder* limitará el nivel de conocimientos del mismo modo que la unidad léxica que se quiera establecer. El objetivo de este encadenamiento es el de observar cómo se presenta morfológica y sintácticamente la función en cuestión. Recuérdese, como ejemplo, el caso mencionado en la introducción en relación con la función comunicativa *recibir a alguien* en que solo es permitido el uso de segunda y tercera persona del singular y del plural (*Puede, Pueden sentarse, por favor.*), no así la primera persona del singular y del plural (**Puedo sentarme, por favor.*). Este caso no es posible para la función elegida pues tal y como se ha mencionado en la introducción, expresa *permiso*. Eso sí, el ejemplo propuesto debe ser reformulado a través de la interrogación. Estas diferencias son las que el profesor de ELE deberá controlar con cierta seguridad para llevarlas al aula correctamente. Así, no solamente será consciente del exponente que representa la función pertinente sino además del tipo de unidades léxicas. Por consiguiente, hay que tener en cuenta a la hora de poner en práctica en clase de ELE la construcción *poder + infinitivo* no solamente el tiempo, modo y persona asignados al verbo *poder* sino también el *infinitivo* ya que es éste el que nos induce a utilizar una función determinada en el español actual. Así pues, y teniendo en cuenta lo dicho hasta aquí, los exponentes que han de cubrir las necesidades comunicativas de un alumno que estudia español general son considerablemente numerosas si además tenemos en cuenta que las estructuras que los componen marcan la inclusión de los mismos en los diferentes niveles en el aprendizaje de una lengua.

La construcción *poder + infinitivo* se utiliza en español en las relaciones sociales para *pedir, preguntar, aceptar o rechazar* un ofrecimiento, una invitación, una ayuda, un plan o bien se utiliza para saludar. En segundo lugar, se utiliza en la conversación con el objetivo de *preguntar o pedir información*. En tercer lugar, esta construcción aparece dentro de acciones comunicativas que sirven para expresar *obligación, consejo, permiso, sugerencia, prohibición, capacidad, posibilidad*. En cuarto lugar, los hablantes de español recurren a esta construcción perifrástica para reaccionar expresando *sorpresa, asombro, incredulidad* sobre un enunciado emitido que apenas acaba de escuchar. En quinto y último lugar, *poder + infinitivo* posee también la función de expresar *sentimientos, gustos y opiniones*. Se debe recordar también que muchos de los ejemplos sufren

neutralizaciones entre los significados que representan una o varias funciones comunicativas, esto es, la obligación y la capacitación o la prohibición, la posibilidad con la capacitación, etc. Estas son algunos de los casos que se van a presentar a continuación. A este elenco de funciones comunicativas, se le sumarán algunas expresiones coloquiales, locuciones o modismos españoles recogidos por el Diccionario de la Real Academia y por el Diccionario fraseológico dirigido por Manuel Seco. Estos casos son pertinentes por estar construidas solamente con *poder + infinitivo*.

1. PEDIR ALGO A ALGUIEN¹²:

1.1. PEDIR PERMISO Y CONCEDERLO O NO¹³:

- ¿{Puedo, Puede, Podría, Podré, Se puede, Se podría...} coger el bolígrafo?
- Sí, {puedes, puede, se puede} (cogerlo)
- No, no {puedes, puede, se puede} (cogerlo)¹⁴
- ¿{Podrías, Se podría...} pasar un momento a la oficina de Pepe?
- Sí, {puedo, se puede} (pasar)
- No, no {puedo, se puede} (pasar)

1.2. PEDIR PERDÓN POR UN TIEMPO:

- ¿{Puede, Pueden, Puedes, Podéis, Podrías...} esperar, un momentito?
- No {puedo, podemos, se puede...} hablar con todos a la vez.
- Es que no {he podido, pude, podía...} entregarlo antes.
- ¿{Podría, Podrías, Podrías, Podrían, Se podrían...} esperar, un momentito?
- {Podría, Podríamos...} esperar diez minutos, no más.

1.3. PEDIR Y CONCERTAR UNA CITA:

- ¿{Puede, podría, podrá...} darme hora para el jueves?
- Sí, {puedo, se puede} (quedar) a las 7 de la tarde.
- ¿Cuándo {podemos, hemos podido, pudimos, podría, podríamos, podremos...} quedar?
- Creo que {puedo, podemos, hemos podido, podría, podríamos} vernos mañana.

12 A pesar de que en esta función podemos encontrar otras funciones, la construcción va a ser siempre la misma en cuanto a la conjugación del verbo *poder* en cualquier petición que se haga en español, esto es, ¿*puede(s)*, *podría(s)* + *infinitivo*? Las diferentes peticiones que se pueden hacer en español las aporta el *dictum*.

13 Este valor parcialmente gramaticalizado posee el aspecto de reformularse y plantearse también con la función de posibilidad. Así, en un caso como ¿*Puedo coger el bolígrafo?* se puede interpretar como permiso ¿*Tengo permiso para coger el bolígrafo?* o bien como posibilidad ¿*Es posible coger el bolígrafo?* De igual forma sucede con el segundo ejemplo planteado en el elenco. ¿*Se puede pasar un momento a la oficina de Pepe?*: ¿*Hay permiso para pasar a la oficina de Pepe?* ¿*Es posible pasar a la oficina de Pepe?*

14 En los casos de respuesta afirmativa o negativa, cabe recordar nuevamente, se produce una elipsis del infinitivo. Es por ello por lo que se presenta el *dictum* entre paréntesis. Asimismo, esta omisión provoca dos exponentes y por ende dos formas de contestar en español siempre que se trate del permiso. Este aspecto bien es recogido en el *Diccionario Fraseológico* dirigido por Manuel Seco. En la página 815 se recoge el uso de ¿*Se puede?* utilizado para pedir permiso para entrar.

1.4. PEDIR APROBACIÓN:

- ¿{Puedo, Podría, Podré, Pude, Podía, Se puede, Se podría, Pudiera ser que podría...} contar con tu aprobación / con tu respaldo?

1.5. PEDIR AYUDA:

- ¿{Puedes, Puede, Podrías, podría...} ayudarme?
- ¿{Puedes, Podrías, Podrás...} echarme una mano...?
- ¿{Puedo, Podré, Podría, Se puede...} dejar / lo en tus manos?

1.6. PEDIR UN TAXI:

- ¿Me {puede, pueden, podrá, podrán, podría, podrían...} mandar un taxi a la calle...?

1.7. PEDIR INFORMACIÓN:

- Por favor, ¿{Puede, Podrá, Podría...} decirme donde está...?
- Espero/Esperaba que usted {pueda, pudiera, hubiera podido...} decirme donde está....

1.8. PEDIR DISCULPAS A ALGUIEN:

- ¿{Puede, Podrá, Podría...} disculparme?
- {Puede, Podrá...} darse usted por disculpado

1.9. PEDIR A ALGUIEN QUE REPITA LO QUE HA DICHO:

- Perdón, ¿{Puede, Podrá, Podría, Se puede, Se podrá, Se podría...} repetir / decir (lo) de nuevo?
- ¿{Puede, Podría, Se puede, Se podría, Se podrá...} explicarlo de una manera más sencilla / hacer el favor de repetirlo?

1.10. PEDIR ALGO DE ALGUIEN¹⁵:

- ¿No {puedes, podrías...} pasarme el tabaco de Pepe?
- ¿Será que (no) {puede, podrá, habrá podido, ha podido, pudo, podía, podría...} decir absolutamente nada?

1.11. PEDIR LIMOSNA:

- ¿{Puede, Podría, Podrá...} darme un poco de dinero / unas monedillas para comer?
- ¿{Puede, Podría, Podrá...} pedirle sustento para comer?

2. EXPRESAR ALGO

2.1. EXPRESAR IMPACIENCIA POR ALGO:

15 En esta función comunicativa el "algo" que un interlocutor pide se refiere a multitud de cosas, evidentemente. Éstas pueden ser objetos, como "el tabaco de Pepe" (me refiero a las ejemplificaciones atribuidas par dicha función) o bien cualquier tipo de información, permiso, etc.

- No {puedo, podría, ha podido, pudo, podía, podrá, habrá podido, se puede, se ha podido, se pudo, se podía...} esperar más

- No {puedo, podría, ha podido, pudo, podía, podrá, habrá podido, se puede, se ha podido, se pudo, se podía...} estar tirado sin hacer absolutamente nada

2.2. EXPRESAR ALEGRÍA, GOZO, TRISTEZA, PENA, DOLOR:

- ¡No {puedes, se puede...} imaginar la alegría / tristeza que...!

2.3. EXPRESAR OPTIMISMO O PESIMISMO:

- No {puede, podrías,...} ser más pesimista, ir bien, dejar de ser tan optimista / pesimista

2.4. EXPRESAR ANTIPATÍA:

- No {puedo, puedes, puede, podemos...} soportarlo, ni verlo

- Yo a ésa no puedo tragarla

2.5. EXPRESAR DOLOR FÍSICO:

- ¡Cómo {puede...} dolerme tanto...!

2.6. EXPRESAR ALIVIO:

- Ya {puedo, podré, he podido...} estar tranquilo, respirar tranquilo

- Ya {puedo, podré, he podido...} respirar tranquilo

2.7. EXPRESAR RESIGNACIÓN, DECEPCIÓN O CONFORMIDAD:

- {Puede, ha podido, pudo, podía, había podido, podría,...} haber sido peor.

- ¡Ni de los hombres {te puedes} fiar ya!

- Si es que... ¡Nunca {puedes, puede, podemos, podrás, podrá, podremos, has podido, ha podido, hemos podido, pudiste, pudo, pudimos, podías, podía, podíamos...} confiar en aquel compañero de escuela!

2.8. EXPRESAR ASOMBRO, INCREDELIDAD O SORPRESA¹⁶:

- ¡No puede ser! ¡Madre mía! ¡Lo que acabo de decir! ¡Que horror!

- Pero... ¿Cómo {puedes, puede, podemos, podéis, has podido, ha podido, hemos podido, habéis podido, pudiste, pudo, pudimos, pudisteis...} negar lo evidente?

- ¡No puede ser! ¡Has conseguido un trabajo increíble! ¡No me lo puedo creer!

- ¿Te lo puedes creer? Juan me ha llamado y me ha dicho que ha venido a verme desde tan lejos.

- ¡Cómo habrá podido decir esas cosas tan horribles y tan falsas!

- Pero, hombre, ¿cómo puedes tirarme los tejos? ¡Si {puedo, podía} ser tu hija!¹⁷

¹⁶ Esta función de *poder + infinitivo* se utiliza para manifestar *asombro, incredulidad o sorpresa* ante lo que se acaba de oír o bien ante lo que uno mismo acaba de expresar. Su construcción más significativa es *no puede ser*. Véase, *Diccionario Fraseológico Documentado* dirigido por Manuel Seco, pp.815.

2.9. EXPRESAR PROBABILIDAD O IMPROBABILIDAD:

- No {puede ser, puede ser, podría ser, pudiera ser...} que esté aquí, / haya estado con chismes/estuviera de guasa / hubiera estado tomando el pelo
- No pienses en una relación que no {puede, podría, pudo, podía, habría podido...} funcionar
- Ha desaparecido otra periodista en la guerra de Irak. Se comenta que {puede, ha podido, pudo} haber sido / ser asesinada
- Busco una casa, a poder ser más grande que la que tengo y con una gran terraza

2.10. EXPRESAR OBLIGACIÓN:

- No {puede, podrías, has podido, pudiste, podías...} fumar / dejar de fumar / desengancharte del fumeteo...
- No {puedo, se puede, podría} copiar en el examen¹⁸.

2.11. EXPRESAR PROHIBICIÓN:

- No *se puede fumar* en lugares públicos
- Mis padres me han dicho que no *puedo salir* con vosotros
- Protección Civil ha comunicado que este fin de semana no se puede viajar a causa del temporal de nieve que azota el país
- En la biblioteca no {*puedo, podemos, se puede*} *hablar* ni en voz alta ni baja

2.12. EXPRESAR CAPACITACIÓN¹⁹:

- No {puedo, puedes, puede, podemos, podéis, pueden...} realizar ese tipo de trabajo
- Finalmente, {he podido, pude, has podido, pudiste, ha podido, pudo...} terminar el programa a tiempo
- Yo creo que {podré, podría, podrás, podrías, podrá, podría...} alcanzar las metas que te propongas
- Tienes la energía necesaria para poder ir hasta el final

2.13. EXPRESAR UNA SUGERENCIA (SUGERIR ALGO A ALGUIEN) O CONSEJO (ACONSEJAR ALGO A ALGUIEN)²⁰:

17 Este valor expresivo tiene como función la *sorpresa*, pero al mismo tiempo es capaz de expresar *ironía* o bien *admiración*.

18 En este ejemplo, el caso impersonal se puede entender como un valor de prohibición e incluso de posibilidad o probabilidad. Así, *no se puede copiar en el examen* se puede entender como:

- Está prohibido copiar en el examen.
- No es posible copiar en el examen.

Sin embargo, con las formas personales utilizadas en el mismo ejemplo el valor de obligación se confunde con el de capacitación. Así, *no puedo copiar en el examen* se entiende como *no soy capaz de copiar en el examen*.

19 Recuérdese que el valor de *capacitación* puede confundirse con el de *posibilidad* en algunos casos.

20 Cabe señalar que para la función comunicativa de *sugerir algo a alguien* el modo que se ha de utilizar es el condicional simple *podría* ya que expresa sugerencia o consejo en español. Este dato es importante en el momento en que el profesor de español trate de crear un exponente, pues, tal y como se aprecia en el listado de funciones de este

- Si te / le / os interesan nuestros cursos, {puedes, puede, podéis...} llamarnos o {puedes, puede, podéis...} dejarnos un mensaje en el siguiente teléfono
- Para la boda de Pepe, {podrías, podría, podríamos, puedes, puede, podemos} ponerte / se / nos ese vestido negro que te/le/nos queda tan bien
- Si tienes un problema en tu casa, {podría, podríamos, podrían, puedo, puede, podemos, pueden...} echarte una mano, si quieres
- Yo creo que podrías hablarle del tema
- Te puedo sugerir que le regales algo especial a tu novio por San Valentín

3. PREGUNTAR ALGO A ALGUIEN

3.1. PREGUNTAR SOBRE ALGO SUCEDIDO:

- ¿{Puedes, Podrás, Podías,...} decirme que ha sucedido / ocurrió?
- {Puedes, Podrás, Habrá podido, Ha podido, Pudo, Podía, Podrías,...} ponerme al corriente

3.2. PREGUNTAR SI ALGUIEN RECUERDA O NO ALGO:

- No {puedes, has podido, pudiste, podías, habías podido, podrías...} olvidarse de...
- No {puedes, has podido, pudiste, podías, habías podido, podrías...} haberte olvidado.
- ¿{Puedes, Has podido, Pudiste, Podía, Habías podido, Podrías...} preguntarle si lo recuerda o no?

3.3. PREGUNTAR SOBRE LA PRONUNCIACIÓN CORRECTA:

- ¿{Puedes, Has podido, Pudiste, Podías, Habías podido, Podrías,...} repetir el sonido...?
- Por favor, ¿{puede, has podido, pudiste, podías, podrías,...} corregirme?
- ¿Cómo {puedes, has podido, pudiste, podías, habías podido, podrías,...} perder tu acento extranjero?

3.4. PREGUNTAR SOBRE LA ORTOGRAFÍA CORRECTA, SOBRE CORRECCIONES GRAMATICALES O SOBRE EL SIGNIFICADO DE UNA PALABRA O EXPRESIÓN:

- ¿{Puedes, Has podido, Pudiste, Podías, Habías podido, Podrías,...} deletrear...?
- ¿{Puedes, Has podido, Pudiste, Podías, Habías podido, Podrías,...} corregirme...?
- ¿{Se puede, podría...} decir esto?

4. QUEJARSE, RECLAMAR, PROTESTAR POR ALGO²¹

4.1. RECLAMAR LA ATENCIÓN:

apartado el condicional expresa también posibilidad o probabilidad. Ahora bien, se debe tener en cuenta, no obstante, otros tiempos y modos para expresar tanto sugerencias como consejos.

²¹ En el *Diccionario Fraseológico Documentado del Español Actual* viene recogida la expresión *no poder quejarse* por ser usada frecuentemente para manifestar conformidad con la marcha de los acontecimientos, significado que el profesor de español deberá tener en cuenta cuando pretenda utilizar la función comunicativa de *quejarse* con la estructura *poder + infinitivo*.

- Perdona(n), ¿{pueda(n), ha(n) podido, podía(n), podría(n),...} atenderme / nos, por favor?

- ¡Oiga(n)! ¿{Pueda(n), podía(n), podría(n)...} alguien atenderme / nos, por favor

4.2. QUEJARSE DE ALGO O DE ALGUIEN:

- No {pueda (ser)²², puedo soportar, puede (ser)} que + subjuntivo

4.3. PROTESTAR POR ALGO:

- No {pueda,...} ser, es increíble, la gente es muy maleducada

- No {pueda, podrá, habrá podido, ha podido, podría, pudo, podía, había podido,...} (ser) que trabajen tan mal/hayan hecho un trabajo de estas características / estuvieran tomando un café en horas de trabajo/hubieran salido de picos pardos en sus horas laborales

5. MANIFESTAR ALGO

5.1. MANIFESTAR COMO ESTÁ ALGUIEN:

- ¡No {pueda, ha podido, podrá, pudo, podía, podría,...} estar mejor!

5.2. MANIFESTAR CURIOSIDAD POR ALGO:

- {Puedes, Podrás, Podrías,...} adelantarnos algo...

6. DAR ALGO A ALGUIEN

6.1. PRESTAR ALGO A ALGUIEN:

- {Puedo, Podré, Podía, Podría,...} dejártelo, quedártelo, suministrar...

6.2. DAR LAS GRACIAS A ALGUIEN Y DEVOLVERSELAS:

- ¿{Puedo, podía, podría, se puede, se podría,...} dar las gracias?

- ¿Cómo {puedo, podré, podría,...} darte las gracias?

- Espero que algún día {pueda,...} corresponderte / le

7. ACEPTAR O RECHAZAR ALGO

7.1. ACEPTAR O RECHAZAR UN OFRECIMIENTO, UN PLAN O UNA INVITACIÓN:

- No {puedo, podré, podría, he podido, pude, podía,...} aceptarlo.

- Vale, {puedo, podré, he podido, pude...} ir.

- Me encantaría, pero no {puedo, podré...} aceptar.

- ¡Genial!, sí que {pueda, podré...} asistir, Acepto encantado/a.

²² En estos ejemplos es lícito encontrar la construcción *puede que* tanto si es para protestar por algo como si es para expresar una probabilidad. En este caso, se puede pensar en una construcción totalmente diferente de la que representa poder + infinitivo. Sin embargo, en los ejemplos que aparecen en el apartado 4.3. del presente artículo, aparece entre paréntesis el infinitivo ya que éste se puede elidir, y en caso de que ocurra esto, dicha forma no verbal continúa estando presente en la estructura mencionada. De ahí la explicación por la que en cada uno de los ejemplos en los que se da esta estructura a lo largo de todo el artículo, aparezcan los paréntesis.

- Me sabe mal, pero no {puedo...} aceptarlo
- ¡Vale! ¡Genial! {Puedo...} acudir a eso de las 3

7.2. ACEPTAR O RECHAZAR UNA CITA:

- (No) {puedo, podré...} venir ese día
- Le {puedo, podré, podría...} dar hora para...
- Vale, de acuerdo, pero... ¿{Puede, Podrá, Podría...} ser un poquito más tarde?

8. RESUMIR ALGO

- {Podemos, Podríamos, Se puede...} sacar, extraer la conclusión de que...²³

9. DECIR QUE ALGUIEN PUEDE HACER O NO ALGO

- Sí, No, {puedes, podré, podría, pude, podía, había podido...} hacerlo
- ¿Cómo no vas a {poder...} hacerlo?
- ¡{Podrías...} hacer lo que quieras!
- Esto lo {puedo, podré, podría, pude, podía, había podido...} hacer en un santiamén

10. ANIMAR A ALGUIEN A HACER ALGO²⁴

- ¡Ánimo! Tu {puedes, podrás, podrías...} hacerlo
- ¡Venga que tu {puedes, podrás, podrías...} conseguir todo lo que te propongas!

11. REPROCHAR ALGO A ALGUIEN. RECRIMINAR

- ¿Cómo {has podido, pudiste, podías...} hacer esto?
- ¡{Podía...} haber hecho lo que hubieras querido!
- ¿Cómo {puedes, has podido, pudiste, podías...} tener tanta cara?
- ¿Pero ahora quieres una ensalada? ¡Pues se te podía haber ocurrido antes!

12. LLEGAR A UN ACUERDO CON ALGUIEN

- ¡No {puedo...} estar más de acuerdo!
- {Puede, podría...} ser, pero...

13. RECIBIR A ALGUIEN²⁵

- {Puede(n)...} sentarse, acomodarse, por favor
- {Podéis...} sentaros, acomodaros, por favor
- {Puedes...} acomodarte, sentar, por favor

²³ En este caso concreto, podemos pensar en la inclusión de los marcadores discursivos conclusivos, tales como, *en definitiva*, *en suma*, *en conclusión* con el objetivo de aumentar el nivel de conocimientos que representaría un exponente de estas características.

²⁴ La función de animar sirve para ponderar el valor de capacitación en cada uno de los casos citados.

²⁵ En los dos últimos ejemplos de esta función aparece un pronombre en el infinitivo, pronombre que puede cambiarse y situarse delante del verbo conjugado con el fin de obtener más exponentes:

- Os *podéis* sentar, acomodar, por favor.
- Te *puedes* acomodar, sentar, por favor.

Además de las trece funciones recogidas en el presente artículo, se han de añadir también algunos de los significados recogidos por el DRAE²⁶ que representan o bien funciones comunicativas o bien estructuras léxicas que dificultan aún más el aprendizaje y la adquisición de los mismos en un estudiante de español como segunda lengua. Así pues, estos casos que amplían la lista de los valores representativos de la perífrasis del presente artículo son los expuestos a continuación:

14. *NO PODER PARAR. NO TENER TIEMPO Y LUGAR SUFICIENTES PARA CONCLUIR LO QUE SE ESTÁ HACIENDO*

- No {puedo, puedes, se puede, podría, he podido...} parar en este trabajo ni un segundo.
- No {pude / pudimos / podía / habría podido...} parar en ese curro tan complejo.
- Creo que no {hubiera podido...} parar en ese lugar...

15. *NO PODERSE TENER ALGUIEN O ALGO. TENER GRAN DESASOSIEGO O INQUIETUD POR CAUSA DE UN DOLOR O MOLESTIA*

- No {me puedo, te puedes, se puede, nos podemos, os podéis, se pueden...} tener de pie después del trabajo
- No {se ha podido, se pudo, se podrá...} tener estable la mesa que nos prestaste. Está coja

16. *NO PODERSE VALER ALGUIEN. TENER GRAN DEBILIDAD O FLAQUEZA*

- No {me puedo, me pude, me he podido, me podría, me podré, me podía...} valer por mí misma
- No {te puedes, te pudiste, te podías, te has podido, te podrías...} valer solo. Eres débil

17. *NO PODERSE VALER CON ALGUIEN / ALGO. NO TENER EXPEDITO EL USO DE UN MIEMBRO*

- No {puedo, he podido, pude, podía, podré...} valerme con el brazo
- No {te puedes, te has podido, te pudiste, te podías, te podrás, te podrías...} valer con tu pierna desde el accidente

18. *NO PODER TRAGAR A ALGUIEN. NO PODER REDUCIRLO A SU INTENTO O A LO QUE DEBE EJECUTAR*

- No {puedo, he podido, pude, podía, podré...} tragar a esos compañeros tan hipócritas
- Nunca {puede, ha podido, pudo, podía, podrá, podría...} tragar esa forma que tiene de cocinar

²⁶ *Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española*. Se pueden consultar los significados de *poder* en su web: <http://www.rae.es> en el apartado diccionario de la lengua española.

19. *NO PODER VER A ALGUIEN, NO PODER VER A ALGUIEN PINTADO, O NI PINTADO. TENER AVERSIÓN A ALGUIEN. ABORRECERLE*

- No {podemos, pudimos, podíamos...} ver ni pintado a ese cantante de pacotilla
- Nunca {pude, pudiste, pudisteis, he podido...} ver pintado a aquel jefe que tuvisteis en la empresa en que trabajabais

A estas seis expresiones recogidas por la Real Academia Española se le han de sumar otras recogidas por el ya citado *Diccionario Fraseológico Documentado*. Algunas ya mencionadas como *¿se puede?*, *no poder quejarse*, *no puede ser* forman parte de estos casos fraseológicos. Otras son las siguientes:

20. *(COMO) NO PUEDE SER MENOS: PRESENTA COMO TOTALMENTE NATURAL O LÓGICO LO QUE SE ACABA DE DECIR O LO QUE SE DICE A CONTINUACIÓN*

- María siempre con la misma pataleta y nosotros, como no podía ser menos, tuvimos que consolarla
- En todos los lugares públicos está prohibido fumar. Y en la universidad, como no puede ser menos, tampoco. Sin embargo, la gente sigue fumando

21. *NO PODER POR MENOS DE + INFINITIVO (= NO PODER EVITAR + INFINITIVO)*

- El otro día entré en clase y no podía por menos de pensar, si mis alumnos estaban cansados
- Hoy he tenido un examen... no puedo por menos de pensar, el haberlo hecho bien y haber contestado correctamente a las preguntas

22. *NO PODER POR MENOS DE + INFINITIVO (= PODER + INEVITABLEMENTE (NO PUDO MENOS DE SUCEDER = SUCEDIÓ INEVITABLEMENTE))*

- La opinión de aquel político no pudo por menos de crear una gran polémica en su país
- Hoy un periodista de televisión ha criticado a un famoso carismático y esto no ha podido menos que enemistarse con él en vivo y en directo

4. UNA PROPUESTA DE GUÍA METODOLÓGICA PARA LA ENSEÑANZA DE *PODER + INFINITIVO*

La metodología que se propone para que un estudiante de ELE sea capaz de comprender, adquirir y usar correctamente esta construcción perifrástica como recurso lingüístico trata de la creatividad del docente para hacer de ello una gran labor. Para ello, éste deberá tener en cuenta a la hora de plantearla en el aula aspectos como:

- a) Seleccionar las funciones y los exponentes pertinentes en función del nivel de español reflejado en sus alumnos. Este consiste en la preparación previa de la clase en que

utilizará como recurso el encadenamiento desarrollado en el apartado 3 del presente artículo.

b) Si los estudiantes a los que se les va a impartir dicha estructura poseen un nivel de conocimientos que demuestre al docente que la utilizan en su lenguaje cotidiano para comunicarse²⁷, éste preguntará al estudiante para qué, cómo, cuándo, dónde y en qué situaciones han utilizado, utilizan o creen que suelen utilizar *poder + infinitivo*.

c) Posteriormente, el docente de español presentará gramaticalmente aquellos aspectos seleccionados por el mismo, esto es, en primer lugar, aquellas funciones y exponentes que los alumnos ya conocen y, en segundo lugar, aquellos valores nuevos que el profesor ha considerado pertinentes para el aprendizaje y la adquisición en relación con el nivel de conocimientos en su clase.

d) Otro de los puntos que se habrá de tener en cuenta es el campo léxico. De hecho, son varios los factores que el profesor deberá tener en cuenta. El primero y más importante es establecer las unidades léxicas que va a enseñar. Este factor es muy importante ya que, como se puede comprobar en el diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, *poder + infinitivo* se recoge en forma de expresión coloquial o modismos, tales como *no poder tragar, no poderse valer, no poder ver pintado*, etc. que dificultarían enormemente a un discente que apenas se ha iniciado en la lengua que quiere aprender y comprender.

d) En penúltimo lugar, el profesor tendrá que "poner en escena" la construcción en cuestión a través de las cuatro destrezas que conforman una lengua, esto es, comprensión y expresión oral y escrita o lo que es lo mismo escuchar, hablar, oír y leer, con el fin de que el aprendizaje sea efectivo.

e) Por último, el docente pensará en una serie de actividades lúdicas que hagan al alumno más ameno el uso de las cuatro destrezas, tarea complicada que en el presente artículo se intentará facilitar.

Por otra parte, el profesor ha de tener en cuenta que las actividades centradas en el uso y aprendizaje de *poder + infinitivo* que encontrará en los manuales publicados actualmente en el mercado no distan más allá de un nivel inicial y, a lo sumo, intermedio. De esta manera, el profesor de español tendrá que poner en marcha su creatividad, si pretende aplicarla mucho más allá del último nivel citado, aspecto básico en la enseñanza del español. Así pues, y visto que no resulta tarea fácil, lo que se pretende es una propuesta didáctica y metodológica, proponiendo un entramado de actividades con una base

²⁷ Para asegurarse del uso de *poder + infinitivo* entre sus discentes, el profesor de ELE analizará a través de ejercicios prácticos orales y escritos el uso de la misma además de sus pertinentes usos con el objeto de ver hasta que punto se conoce dicha perífrasis en su grupo. De este modo, podrá o no llevar a cabo esta actividad.

creativa, intuitiva y orientativa para todo docente que ose llevar al aula esta construcción.

Así pues para desarrollar la creatividad y la imaginación, el docente se centrará en cuatro aspectos fundamentales que son el pilar básico de las actividades propuestas en el presente artículo. Estos son: programación, textos, fichas, estructuras léxicas, cancionero.

4.1. PROGRAMACIÓN

Para poder establecer las funciones y los exponentes correspondientes a *poder + infinitivo* que el docente precise enseñar, éste consultará la programación de su centro e incluso de los manuales a los que tenga acceso y que se correspondan con el nivel en que imparte las clases. La tarea que debe realizar, como ya se ha mencionado en líneas precedentes, es seleccionar aquellos contenidos funcionales y los objetivos relacionados con los mismos. Esto es, si en un tema aparece el contenido de "pedir información o permiso", su trabajo será el de analizar si aparece en el manual esta perífrasis, como se presenta, que actividades se proponen y, en función de ello, ampliar creativamente dicha función con una serie de actividades y ejercicios que resulten válidos en las creencias lingüísticas del profesor. De lo contrario, el aprendizaje no resultaría efectivo. Consultar el programa institucional o consultar el programa de un manual facilita, en parte, la tarea del profesor siempre y cuando se trate de un nivel inicial o intermedio. Sin embargo y si tenemos en cuenta niveles tales como avanzado (B2), dominio operativo y eficaz (C1) o maestría (C2) la labor será de extraordinaria complejidad ya que si el profesor observa minuciosamente los planteamientos que de las perífrasis verbales muestran los planes curriculares de ciertas instituciones dedicadas a la enseñanza del español o bien una gran mayoría de manuales de español para extranjeros publicados recientemente, llegará a una conclusión realmente inquietante pues dentro del grupo de las perífrasis verbales de infinitivo podemos encontrar, solo en algunos planteamientos de algunos manuales, *poder + infinitivo* con un solo valor, el de probabilidad, posibilidad o hipótesis... Otros ni tan siquiera la incluyen dentro del grupo de las perífrasis. Cierto es que en el presente artículo se ha demostrado la cuantiosa riqueza que a nuestra lengua aporta esta construcción tanto en lo que se refiere a funciones comunicativas como a exponentes funcionales, de modo que, resulta curioso pensar que en niveles tanto avanzado como superior se estudie solamente uno o dos valores.

4.2. TEXTOS

Otro de los métodos que el profesor de ELE puede emplear se centra en una selección variada de textos periodísticos, literarios, relatos, fábulas, anuncios, etc. Eso sí, en ellos debe aparecer en varias ocasiones *poder + infinitivo* y puesto que en la lengua actual es muy utilizada como recurso de otras estructuras lingüísticas no resultará difícil encontrarlos. Sin embargo, el problema con que se habrá de enfrentar será el tipo de

lenguaje que posea el texto ya que el docente deberá adaptar el texto al nivel de sus discentes. Por ello, otro de los recursos con que podrá contar presentándolo como tarea es que realicen los propios estudiantes la labor de leer y de buscar aquellos textos que contengan la estructura que están estudiando en el aula, textos que comprendan y sean asequibles de comprender, ya que dicho trabajo les beneficia en su aprendizaje y su adquisición. Una vez seleccionados los textos por los propios alumnos, el profesor pide que los lleven a clase, que los lean y comenten el porqué los han elegido. Posteriormente, el profesor los recogerá para analizarlos de forma personal y extraer lo productivo de los textos con objeto de crear una serie de actividades pertinentes en clase. Una de estas actividades sería la de una vez analizadas todas las funciones y exponentes de *poder + infinitivo* que aparecen en cada uno de los textos seleccionados, el profesor los llevará de nuevo al aula para que los alumnos hagan la misma tarea. Esto es, se les dará a los alumnos un texto que no sea el suyo con la finalidad de que pongan en práctica nuevamente la comprensión escrita. Posteriormente y formando grupos de entre dos y cuatro personas, se intercambiarán los textos y, entre todos, localizarán todos los casos de la perífrasis en que trabajan. Su labor será la de identificar cuáles son las funciones comunicativas de todos los casos y sus exponentes correspondientes. No obstante, el docente estará en todo momento pendiente del trabajo que realizan los alumnos y de solventar sus posibles problemas.

4.3. FICHAS

En este apartado se presentan actividades lúdicas que tienen como objetivo consolidar las funciones y exponentes adquiridos por los alumnos en el aula o bien como introducción al tema que nos ocupa. Bien es cierto que muchos son los valores de *poder + infinitivo*, de modo que, el profesor debe llevarlos a la práctica a lo largo del curso, es decir, en numerosas sesiones. Así, las actividades que se proponen a continuación se centran en crear juegos con fichas. Para ello, el profesor facilitará, en parte, la tarea del alumno llevando fichas de tres colores diferentes. Cada una de ellas identificará los tres conceptos básicos que se han de trabajar, es decir, las fichas de color rojo, por ejemplo, se utilizarán para las funciones, las verdes para los exponentes y las de color azul para los contextos y situaciones. De este modo, el docente las repartirá a los estudiantes que se han de agrupar y les dará las instrucciones pertinentes para realizar la actividad. Dichas instrucciones se pueden realizar de tres modos:

a) El profesor selecciona previamente un grupo de funciones comunicativas conocidas por sus alumnos repartiéndolas por grupos con el objeto de que no estén repetidas. Una vez hecho este paso, el profesor les explica su tarea. Cada grupo debe buscar para cada función el exponente y el contexto o situación que le corresponde. Posteriormente, deben escribirlos en las fichas del color correspondiente tanto de los exponentes como de las

situaciones. Este tipo de actividad es adecuada en niveles altos, esto es, B2 (avanzado), C1 (dominio operativo y eficaz), C2 (maestría).

b) Esta actividad tiene varias perspectivas ya que si el profesor lo estima oportuno por el nivel de los alumnos, puede cambiar el sistema de creación de fichas. Teniendo siempre presente el grupo de funciones de *poder + infinitivo* que llevará al aula, éste creará las situaciones y/o contextos pertinentes y las repartirá por grupos, creando así los discentes las funciones y los exponentes. De nuevo, habrán de escribir con rotuladores llamativos los tres casos en sus adecuadas fichas de colores. Este paso es muy útil en los niveles básicos de español, A1 (acceso), A2 (plataforma) y B1 (umbral).

c) Otra opción sería la de plantearles a los alumnos la actividad con exponentes repartidos en grupos de manera que éstos deberán atribuirles sus correspondientes funciones y contextos o situaciones. Una vez realizado este trabajo escribirán los tres aspectos trabajados en las fichas. Probablemente, esta forma de realizar la actividad resulte para un estudiante de ELE la más compleja y, por tanto, este sistema funcionará en aquellos que dominen y controlen en cierta medida el español ya que de un exponente se podrían conjeturar varias funciones comunicativas²⁸.

La segunda parte de cualquiera de estas actividades resulta un juego en que tendrán que participar todos los alumnos. Para esta ocasión, toda la clase se dividirá en tres grupos, no importa si son grandes o pequeños ya que un grupo poseerá las funciones, otro los exponentes y el otro los contextos y / o las situaciones. El profesor que ha recogido todas las fichas creadas por los alumnos las agrupa en funciones que irán a un grupo, todos los exponentes a otro y los contextos / situaciones al último grupo. El juego se desarrolla alternando los grupos, es decir, un alumno de uno de los tres grupos lee en voz alta una ficha y el resto de los alumnos tienen que completar el rompecabezas correctamente a través de preguntas entre unos y otros y aplicando la lógica. El objetivo de esta actividad es el de llevar a la práctica, entre los estudiantes, la cadena mencionada en el apartado 3.

Otro de los ejercicios que se propone para que el aprendizaje no resulte demasiado teórico nada tiene que ver con los anteriores. En este caso, se tratarán las equivalencias o paráfrasis que algunos de los valores de *poder + infinitivo* ofrecen en español tal y como se ha explicado en el apartado 2 de este trabajo. Así, el docente de español seleccionará aquellas funciones comunicativas que en español sean capaces de parafrasearse con otro tipo de construcciones que tengan el mismo significado. Como ejemplo, piénsese en el uso de la *probabilidad* (*Puede ser que llueva mañana*), de manera que, las equivalencias o paráfrasis serán increíblemente numerosas:

²⁸ Recuérdese que en un caso como *puedes sentarte* las funciones comunicativas que podrían deducirse son conceder permiso o bien dar una orden.

- *Tal vez* llueva mañana
- *Quizá* llueva mañana
- *A lo mejor* llueve mañana
- *Es posible que* llueva mañana
- *Posiblemente*, llueva mañana
- *Es probable que* llueva mañana
- *Probablemente* lloverá mañana
- Dijeron que *llovería* mañana
- *Existe la posibilidad de que* llueva mañana

Los ejemplos citados muestran numerosas formas de expresar la *posibilidad* o *probabilidad* en español. Así, adverbios o estructuras como *tal vez*, *quizá*, *a lo mejor*, *es posible que*, *posiblemente*, *es probable que*, *probablemente*, *llovería*, *existe la posibilidad de que* poseen la característica de ser sinónimos de *poder + infinitivo*.

Teniendo en cuenta este caso como modelo o guía, el docente pensará en la siguiente actividad que, en parte, podría considerarla como una ampliación o profundización de contenidos léxicos e incluso gramaticales.

Esta tarea debe ser preparada previamente por el profesor a través de dos grupos de fichas. En el primer grupo se presentarán aquellas funciones comunicativas que posean estructuras sinónimas. Algunas de ellas son la posibilidad, la capacitación, la obligación, la prohibición, etc. En el otro grupo se incluirán los equivalentes de las mismas. El objetivo es crear dos barajas de modo que la clase se dividirá en dos equipos siempre y cuando no sea numerosa, pues han de participar todos los alumnos. Un equipo es el portador de las funciones, el otro el de las paráfrasis. La actividad consiste en que ambos equipos han de encontrar las parejas correspondientes.

4.4. ESTRUCTURAS LÉXICAS

Este apartado podría ser presentado en todos los niveles excepto en A1 (acceso) y A2 (plataforma) ya que las expresiones coloquiales, locuciones y modismos requieren de un cierto nivel de español para que éstos sean entendidos por los estudiantes de español. Dos pueden ser las propuestas que un profesor puede plantear en el aula a la hora de explicar la perífrasis *poder + infinitivo*:

a) La primera consistiría en seleccionar un grupo de expresiones o modismos formados por esta perífrasis tomando como punto de partida aquellas recogidas por el DRAE mencionadas en el apartado 3 del presente artículo. La actividad se centrará en presentar estas unidades léxicas a los alumnos y explicarles qué significan para que puedan elaborar en parejas un diálogo en que tratarán de utilizar dichas expresiones, diálogo que

escribirán, en primer lugar, será revisado por el profesor y, posteriormente, lo leerán a sus compañeros. Estos diálogos serán votados por los compañeros para saber cuál es el que más ha gustado.

b) La segunda actividad que el profesor de español puede llevar a cabo es la de enseñar nuevas expresiones al mismo tiempo que repasa o afianza otras unidades léxicas. Esta opción que da un gran juego en el aula es la expresión: *no poderse valer con algo*. Esta expresión tiene como significado y función "no tener expedito el uso de un miembro". De esta definición, se deduce que el uso de un miembro se refiere a las partes del cuerpo humano por lo que se tratará por un lado, el significado y uso de dicha expresión y, de otro, el tema del cuerpo humano hilando ambas en una sola explicación²⁹. Además, el profesor puede incluso proponer que, en grupos de dos o tres personas, traten de buscar durante varios días otras expresiones coloquiales o modismos relacionadas con el tema estudiado a través de internet, en la prensa, etc. Y así trabajarlas en clase en días posteriores.

4.5. CANCIONERO

Para terminar con las actividades relacionadas con *poder + infinitivo*, podemos proponer en el aula una sesión de repaso para trabajar dicha estructura a través de canciones que posean dicha perífrasis. En el presente apartado se mencionarán de manera orientativa algunos intérpretes y títulos que se podrían llevar al aula para aquellos profesores que tengan que poner en práctica esta estructura ya que por razones de espacio es prácticamente imposible desarrollar este apartado, dejándolo para todos aquellos que estén interesados para otra contribución, esperemos, de esta magnífica revista. Así pues, quedan solo mencionadas las siguientes canciones:

- Niña Pastori: "Puede ser"
- Amaral: "Los aviones no pueden volar"
- Juanes: "Podemos hacernos daño"
- El canto del loco (con Amaia Montero): "Puede ser"
- Joan Manuel Serrat: "Puedo escribir los versos..."

BIBLIOGRAFÍA

AA.VV.: Seco, M, Olimpia, A. y Ramos, G. (2004), *Diccionario Fraseológico Documentado del Español Actual*, Madrid, Aguilar, pp. 814-815.

CONSEJO DE EUROPA (2001): Common European Framework of Reference for Languages

29 Recuérdense los ejemplos de la función comunicativa núm. 17 del apartado 3 del presente trabajo:

- No {*puedo, he podido, pude, podía, podré...*} *valerme con el brazo.*

- No {*te puedes, te has podido, te pudiste, te podías, te podrás, te podrías...*} *valer con tu pierna desde el accidente.*

Learning, Teaching, Assessment. Trad. esp. (2002): *Marco de referencia europeo para el aprendizaje, enseñanza y evaluación de lenguas*. Instituto Cervantes. (Disponible en la dirección: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>)

Fernández de Castro, F. (1999), *Las perífrasis verbales en el español actual*, Madrid, Gredos.

Fernández Cinto, J. (2003), *Actos de habla de la lengua española*, Madrid, Edelsa.

García González, J. (1992), *Perífrasis verbales*, Madrid, SGEL.

Gelabert, M^a J., Herrera, M., Martinell, E. y Martinell, F., (1988), *Niveles umbral, intermedio y avanzado. Repertorio de funciones comunicativas del español*, Madrid, SGEL.

Gómez Torrego, L. (1988), *Perífrasis verbales*, Madrid, Arco Libros.

Gómez Torrego, L. (1999), "Los verbos auxiliares. Las perífrasis verbales de infinitivo", en Bosque, I. y Demonte, V. (1999), *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*, Vol.2, Madrid, Espasa, pp. 3323-3389.

Gómez Torrego, L. (2000), *Gramática didáctica del español*, Madrid, SM.

Real Academia Española (1973), *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*, Madrid, Espasa Calpe, pp.444-453.

Real Academia Española (2001), *Diccionario de la Lengua Española*, 22^a edición, Madrid, Espasa Calpe, pp. 1791. (Disponible también en la dirección: <http://www.rae.es>)

Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (Dir.) (2004), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL, pp.811-832.

Las prácticas en la formación de dos estudiantes-profesores de ELE: explorando la interacción en las sesiones de tutoría

M^a ISABEL MURILLO WILSTERMANN

Isabel Murillo se licenció como Industrióloga en 1997 en la Universidad Católica Andrés Bello en Caracas, Venezuela. Se inició como profesora de español en 1998 en Venezuela y posteriormente en Alemania, donde ha trabajado en las universidades de Erfurt y Weimar. Actualmente acaba de finalizar el máster en Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera de la Universidad de Barcelona

RESUMEN: Este artículo presenta los resultados de la interpretación de diez segmentos de sesiones de tutoría llevadas a cabo entre dos estudiantes-profesores de ELE y su tutora. Apoyándonos en el método cualitativo y etnográfico hemos explorado esta interacción formativa con el objetivo de favorecer el metaaprendizaje en nuestra profesión. Como resultado de esta investigación se ha elaborado una teoría particular en la que hemos descrito las principales características de estos encuentros. Asimismo, del estudio de la interacción hemos establecido ocho categorías de intervención de la tutora y tres modos de solicitar ayuda por parte de los tutorados. Finalmente, agrupamos los temas tratados en cinco áreas problemáticas relacionadas entre sí.

INTRODUCCIÓN

Son muchos los retos que acompañan el ejercicio del docente de lenguas extranjeras. En la actualidad este profesor es visto como un profesional que facilita el proceso de aprendizaje, que fomenta la autonomía del alumno, que explora e investiga en el aula y que ha superado la dependencia a un determinado método para ejercer su labor de manera más autónoma y reflexiva (Prabhu, 1990; Peris, 1998). Dicha visión, lejos de limitarse a la actuación del profesor, implica además la colaboración de otros participantes del sistema educativo, como son los alumnos y por supuesto, los formadores de los profesores.

Los programas extensivos de formación del profesorado de lenguas extranjeras cuentan por lo general con un practicum donde el estudiante-profesor tiene la oportunidad de llevar a la práctica todo lo que ha venido aprendiendo en su formación teórica. A lo largo de este proceso se hace necesario un continuo intercambio y tratamiento de temas y problemas específicos, lo cual se lleva a cabo de la mano de un profesional con mayor experiencia y/o formación: el tutor asignado. Las prácticas son así, una de las experiencias más valoradas en la formación inicial del docente, un *punto neurálgico* en palabras de Martín y Ruiz (1996), ya que aportan un caudal de experiencias educativas y personales al estudiante-profesor en una fase en la que éste se encuentra especialmente motivado y sensibilizado hacia el desempeño de su profesión.

En el campo de la enseñanza del español como lengua extranjera no existen investigaciones

que aborden este tipo de interacción formativa. Como profesores, consideramos que este tipo de estudios es necesario, pues así como es importante conocer el funcionamiento de la comunicación en la clase y el discurso que allí se produce (Cambra, 1998), creemos importante conocer las características del discurso que se genera en las interacciones formativas de tutoría y su funcionamiento. Pensamos que ésta es una vía que favorece el conocimiento sobre el aprendizaje de nuestra profesión y constituye una herramienta adicional para nuestra reflexión y autonomía.

El propósito del presente artículo es presentar los resultados de un estudio exploratorio llevado a cabo sobre las sesiones de tutoría que acompañaron las prácticas realizadas por dos estudiantes-profesores de máster de E/LE. De estas sesiones seleccionamos diez segmentos con el objetivo de investigar: **a) las características de este tipo de encuentros, b) las intervenciones de la tutora y sus procedimientos discursivos, c) la solicitud de ayuda por parte de los estudiantes-profesores y d) los problemas abordados.** La síntesis aquí expuesta forma parte de la memoria de máster *Estudio de la Interacción como Proceso de Formación entre dos Profesores de Español como Lengua Extranjera y su Tutora*, presentada en la Universidad de Barcelona y disponible en la biblioteca redELE.

MARCO TEÓRICO

Las prácticas en la formación de profesores

Dentro de la formación inicial del profesorado, las prácticas constituyen una vivencia profesional y personal altamente valorada. Rodríguez (1995) agrupa las distintas definiciones de "prácticas" según el aspecto que en ellas se destaca; esto es: la experiencia que proporcionan, la relación teoría-práctica y como elemento de socialización.

Como fuente de experiencias, las prácticas ponen en contacto a los profesores en formación con la realidad concreta de una escuela. Lourdes Montero (1987; en Rodríguez, 1995) define las prácticas como "*experiencias planificadas para capacitar al futuro profesor en la utilización de los conocimientos pertinentes acerca de su función, en situaciones concretas de enseñanza-aprendizaje*". En este sentido, las prácticas son un complemento necesario de la formación teórica recibida y conforman un esfuerzo conjunto y planificado con el objetivo de dirigir el aprendizaje del estudiante-profesor. Como fuente de relación teórico-práctica, esta experiencia es vista por Zabalza (1989; en Rodríguez, 1995) como "*una situación para aprender a manejar la práctica*". Zabalza usa el término "*aprendizaje preprofesional*" para referirse a esta etapa en la que todavía el profesor no ejerce la docencia dentro de un marco laboral auténtico. Finalmente las prácticas son definidas destacando su carácter socializador. Mediante las mismas el profesor en formación se familiariza y se introduce en el ejercicio de la docencia y otros aspectos que éste involucra y de los que a su vez forma parte, como la cultura y realidad escolar, el proyecto educativo del centro y el sistema educativo.

En cuanto a las funciones de las prácticas, Rodríguez (1995) realiza una síntesis de las que distintos autores y colectivos le han atribuido. Dichas funciones se pueden resumir en la puesta en práctica de los conocimientos teóricos adquiridos, el establecimiento de contacto con la realidad escolar, el desarrollo de destrezas y aprendizaje de aspectos no estudiados en la formación teórica y el aprendizaje de otros profesores con mayor experiencia. Otra de las funciones otorgadas a este proceso es sin duda la de reflexión, basada en los supuestos de Donald Schön (1983,1992; en Blanco, 1999) de los docentes como profesionales reflexivos.

Las tutorías en la formación de profesores

El proceso de tutorías, y en este sentido coincidiendo con la estrategia de supervisión clínica, consta de distintas etapas que según Mosher y Purpel (1974) son: planificación, observación y evaluación o análisis (en Marcelo, 1999). La primera fase comprende una conferencia o serie de conferencias previas a la sesión de docencia. En este encuentro el tutorado plantea a su tutor el qué y el cómo de su plan de trabajo. En segundo lugar, la fase de observación es aquella en la que el tutor asiste a una sesión de clases y realiza una observación sistemática de la misma. En tercer lugar, durante la fase de análisis ambos participantes intercambian y discuten los datos observacionales y percepciones de lo sucedido en la clase. Se realiza un análisis cooperativo de estos elementos para contrastar o validar procedimientos, explorar creencias, actitudes y necesidades del tutorado y fomentar así la mejora de su desempeño.

Las tutorías se hallan inmersas en un contexto determinado y reciben influencia de una serie de factores personales y ambientales. Wildman, Magliaro, Niles y Niles (1992) hacen referencia a factores contextuales, las características del tutor y las características de los estudiantes-profesores.

La tutoría como relación de ayuda trasciende según Zabalza (1989; en Rodríguez, 1995) el ámbito académico, pues se trabaja también en el plano personal, donde entran en juego las creencias, actitudes y expectativas de cada participante. Del mismo modo, una relación de ayuda generada por un problema o una petición de consejo puede presentarse en cualquier ámbito social o cotidiano, lo cual nos plantea una constante toma de decisiones respecto al tipo de ayuda que ofrecer.

Características de los profesores noveles

La investigación sobre el profesorado principiante es un tema muy estudiado actualmente en el ámbito de la formación de profesores. La etapa de principiante comprende para algunos autores los primeros tres e inclusive cinco años de ejercicio (Imbernón, 1994). Según Imbernón, estos profesionales tienen una problemática muy específica: el choque de la concepción teórico-práctica que han desarrollado mediante su formación y vivencias con la distinta y compleja realidad de la práctica en la escuela. Ante este panorama de contraste, los profesores experimentan ansiedad e inseguridad, generándose en ellos la tendencia a

solucionar sus problemas por medio de un aprendizaje de la observación, basado en la imitación de otros profesores.

Para Ballantyne, Hansford y Packer (1995), las necesidades de los profesores principiantes coinciden con la búsqueda de una asistencia práctica que guíe su trabajo en clase. En el desempeño de la docencia, el profesor novel se enfrenta con diversos problemas en el contexto del aula y de la escuela. Veenam (1984; en Imbernón, 1994 y Marcelo, 1991) realiza una investigación en la que revisa diferentes trabajos sobre los problemas comunes de los profesores durante el primer año de su ejercicio y los resume en un listado de veinticuatro. Entre éstos podemos encontrar: la falta de tiempo para preparar las clases y la programación, el dominio de los libros de texto y guías curriculares, la determinación del nivel de aprendizaje de los alumnos y el dominio de las materias.

La función del tutor

El papel del tutor en este proceso podría ser equivalente al término *mentor*, el cual al ser sinónimo de consejero y tener connotaciones de empatía y calidez, goza de gran aceptación. En la bibliografía consultada en español y en inglés se encuentra también un uso generalizado de *mentor* para referirse al profesor con experiencia que acepta en su clase por el período de prácticas al profesor principiante y lo asiste en áreas como la integración, el entendimiento de la cultura escolar y el desempeño en el ejercicio de la docencia.

Los roles del mentor son resumidos por Randall y Thornton (2001) en dos categorías: roles técnicos y evaluativos y roles de desarrollo personal. La primera categoría agrupa funciones de información sobre aspectos del currículo, evaluación del desempeño, ayuda en la clarificación de objetivos y asistencia en el desarrollo de destrezas docentes. La segunda categoría implica funciones de motivación, asistencia en el área emocional, atención y tratamiento de problemas y ayuda en la adaptación del profesor a la escuela.

Shorrock y Calderhead (1997), basándose en investigaciones de otros autores, hacen un resumen de las formas en las que un mentor podría influenciar a sus estudiantes-profesores como son: 1) mediante el ejemplo, 2) mediante la discusión centrada en la práctica, 3) mediante la estructuración del contexto, 4) mediante el apoyo emocional, 5) mediante experiencias planificadas de aprendizaje y 6) mediante el *coaching*. Este resumen podría ser un acercamiento a la conceptualización de las interacciones formativas sostenidas entre un mentor y su mentorado.

Investigaciones en el ámbito de las tutorías

Entre las investigaciones revisadas encontramos un estudio sobre la relación de mentorazgo de Wildman, Magliaro, Niles y Niles (1992). El mismo toma como base las respuestas ofrecidas por 150 mentores para determinar, en primer lugar, sus actividades como mentores

y las condiciones que las favorecen u obstaculizan, y en segundo lugar, proponer un esquema de trabajo que conceptualice el rol desempeñado por ellos. Empleando el método cualitativo, los autores identificaron ocho maneras de brindar ayuda a los profesores. Éstas son: 1) propiciar la reflexión, 2) dirigir y apoyar las acciones del profesor, 3) brindar asistencia directa a los profesores en su trabajo, 4) ofrecer información y materiales para ser considerados o modificados por el profesor, 5) aportar información, materiales o ideas para ser usadas por el profesor, 6) motivar y apoyar emocionalmente al profesor. La séptima y octava categoría son formas indirectas de ofrecer ayuda profesional o personal.

En un artículo que forma parte de una investigación más amplia, Duncan Waite (1993) estudia cinco sesiones entre supervisores y profesores utilizando el método etnográfico y el análisis de la conversación. En este análisis el autor describe cómo se construyen tres tipos de roles en las interacciones: pasivo, de colaboración y de confrontación. El primero corresponde a unos objetivos de supervisión relativamente fuertes y la nula o poca objeción ante esto por parte del profesor. El segundo corresponde a unos objetivos de supervisión más débiles y permite al profesor más libertad en cuanto a las sugerencias del supervisor. El tercero se presenta cuando ambos participantes llevan a los encuentros objetivos fuertes y el docente no está dispuesto a ceder.

Finalmente, citamos la investigación realizada por Ballantyne, Hansford y Packer (1995), quienes analizaron los diarios de nueve mentores y dieciséis profesores noveles durante su primer año de enseñanza. La información recogida fue analizada cualitativamente para describir las funciones y roles ejercidos por los mentores en relación a las necesidades y expectativas de los profesores principiantes. Así, los autores agruparon las funciones de los mentores en: 1) apoyo personal, 2) ayuda y consejo relacionado con las actividades, 3) ayuda y consejo relacionado con problemas, y 4) reflexión crítica y feedback sobre la práctica.

En el campo de la enseñanza de español como lengua extranjera no se han encontrado estudios que exploren la relación de ayuda entre un tutor y un profesor principiante. Las investigaciones arriba mencionadas proceden de contextos diferentes y se ubican en la formación inicial de profesores, donde la relación de tutoría durante las prácticas dura mucho más que la que estudiamos nosotros.

CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

Este estudio se sitúa en el contexto del Máster de Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera de la Universidad de Barcelona. Dentro del máster las prácticas son un componente esencial, período durante el cual se trabaja en colaboración con las Escuelas Oficiales de Idiomas de Drassanes y Montbau. Estas escuelas son centros públicos destinados a la enseñanza de idiomas modernos a un público adulto. La EOI de Barcelona-Drassanes fue

el lugar donde los voluntarios hicieron las prácticas con clases de dos horas diarias de lunes a jueves por un lapso de tres semanas.

Los informantes de este estudio son tres: dos estudiantes-profesores en prácticas y su tutora. Los tutorados, que son llamados Carlos y Javier, son graduados de filología hispánica y con una experiencia docente muy corta. Ambos impartieron clases en el quinto curso -el más alto- pero en diferentes grupos. Los dos estudiantes valoraron mucho la experiencia de las prácticas. Según Javier no había punto de comparación entre lo que sabía antes y después de éstas y según Carlos las mismas sirvieron también para tomar conciencia sobre aspectos que debía mejorar a futuro. La tutora, a quien hemos llamado Nuria, tiene más de 50 años y es profesora tutora del máster desde sus inicios en 1987. Como tutora, Nuria se propone ayudar a los estudiantes a través de su experiencia y múltiples vivencias como profesora. Para ella es importante crear una relación de confianza y generar un ambiente en el que el tutorado no se sienta juzgado y pueda aprender de los errores.

MARCO METODOLÓGICO

En función a las preguntas de investigación que nos planteamos en el estudio, adoptamos el método cualitativo como la alternativa más adecuada para el logro de nuestros objetivos. Una de las características de este método es el estudio del fenómeno en su contexto natural (Denzin y Lincon, 1994; en Ballesteros, 2000). En este sentido, la recogida de datos se hizo en el contexto de actuación de los participantes y fue en gran parte información generada independientemente de la existencia de este estudio. Otra característica es el enfoque interpretativo, mediante el cual buscamos ponernos en el lugar de cada persona para lograr un entendimiento empático de su comportamiento. Por otro lado, obedeciendo al papel no intrusivo del investigador, en ningún momento pretendimos manipular variables que hubieran podido alterar el curso del fenómeno estudiado.

Dentro del método cualitativo, la investigación etnográfica es una valiosa herramienta en el campo de la educación. Nunan (1992) resume los puntos de vista de Watson-Gegeo y Ulichny (1988) y van Lier (1988) afirmando que la teoría emerge de los propios datos. En el estudio nos propusimos desarrollar una teoría particular sobre esta relación de ayuda, sin la intención de encajar en ésta modelos preestablecidos. Para ello fueron fundamentales la adherencia a los principios émico y holístico en los que descansa la etnografía, la inmersión intensa en los datos y las visiones microscópica y telescópica del fenómeno que propone van Lier (1988) con el fin de descubrir posibles patrones.

MÉTODOS DE RECOGIDA DE DATOS

Para la realización del estudio se contó con la entrevista, la obtención de documentos y la observación. La entrevista a cada uno de los informantes fue semi-estructurada y de ítems

predominantemente abiertos. La misma se hizo para obtener información contextual sobre aspectos de la realidad que no eran necesariamente observables. Los documentos académicos (memorias de prácticas de Carlos y Javier y los informes de prácticas redactados por la tutora) e institucionales (programa de contenidos del quinto curso y los estatutos de las prácticas) sirvieron también como información contextual y nos fueron suministrados por los mismos informantes. Finalmente, la observación fue no-participante en tanto que no hemos formado parte activamente de las interacciones entre la tutora y los estudiantes-profesores. Sin embargo, en cierto modo ha sido también una observación participante porque como los tutorados, la investigadora había hecho también las prácticas y pudo conocer desde dentro el proceso. Las observaciones de las sesiones de tutoría conforman los datos centrales y en parte contextuales del estudio. La técnica de observación empleada fue la grabación en formato audio, para lo cual se contó con la gran colaboración de Nuria, Carlos y Javier al grabar ellos mismos las sesiones.

CORPUS DE LA INVESTIGACIÓN

Nuestros datos centrales están conformados por un total de diez segmentos de sesiones de tutoría antes de la clase y después de la misma. En las tutorías realizadas antes de la clase se revisa la planificación hecha por los tutorados y en ellas participan los dos estudiantes-profesores y la tutora (tríada). Por otro lado, las tutorías realizadas después de la clase consisten en sesiones de reflexión-feedback donde normalmente participan sólo un estudiante-profesor y la tutora (díada).

SÍNTESIS DEL MÉTODO DE ANÁLISIS DE LAS TUTORÍAS OBSERVADAS

En cuanto al método de análisis podemos decir que el mismo fue tomando forma a medida que nos sumergíamos, por decirlo así, en los datos. Una vez concluido el proceso, lo podemos sintetizar en los siguientes pasos:

1. **Audición repetida** del total de veintitrés sesiones de tutoría realizadas: durante las audiciones tomamos notas sobre la participación de las personas, los temas tratados e información contextual de utilidad para la fase de interpretación. A partir de esos apuntes elaboramos un **cuadro resumen** por tutoría donde poníamos la fecha, los participantes, el número de sesión y algunas observaciones.

2. Una vez elaborado el cuadro resumen, hicimos un **mapa de segmentos**. Aquí fragmentamos artificialmente la sesión de acuerdo a los temas tratados, la constelación de participantes en cada secuencia y las actividades realizadas, como ver un corto, poner a prueba un material de creación propia o hablar sobre una actividad pautada para el día siguiente. Esta fragmentación nos fue de utilidad para decidir qué segmento/s seleccionar para su posterior transcripción e interpretación.

3. Después de haber seleccionado un segmento considerando su relevancia en términos de formación y tema abordado, el tercer paso fue la **transcripción**. La misma se hizo siguiendo el código diseñado por el grupo de creencias del Departamento de Didáctica de la Lengua y Literatura de la Universidad de Barcelona, pues nos daba la oportunidad de representar aspectos del discurso de los participantes que nos interesaban. Luego de la transcripción pasamos a la interpretación.

4. En la preparación para la fase de **interpretación** hicimos una contextualización a nivel de sesión con datos como la fecha, su ubicación respecto al calendario de prácticas, la duración del encuentro y sus participantes. Asimismo, describimos el objetivo general de las sesiones y el objetivo particular de la sesión analizada. Esta fase estuvo acompañada de la constante revisión de la información contextual generada y obtenida mediante las entrevistas y los documentos institucionales/académicos. En la interpretación nos hemos enfocado en las funciones ilocutivas de los distintos movimientos y la respuesta que genera desde el punto de vista de los participantes. Los métodos empleados están inspirados en los trabajos de los conversacionalistas e interaccionistas Sacks, Schegloff y Jefferson (1974), Kerbrat-Orecchioni (1995) y las analistas del discurso Amparo Tusón y Helena Calsamiglia (1999) y Cambra (2003).

5. La quinta fase se construye en base a la interpretación del segmento. Para este **análisis** realizamos primero una contextualización a nivel de segmento donde describimos también la manera en que se inicia o se cambia de tema tratado. En la gestión de turnos observamos la forma en que se organiza el discurso, la asignación o toma de turnos por heteroselección o autoselección Sacks, Schegloff y Jefferson (1974) y su distribución entre los participantes. Dado que algunos segmentos analizados son trílogos entre los dos estudiantes-profesores y la tutora, hemos prestado atención a la formación de coaliciones entre los participantes, y en concreto las formas expuestas por Zamouri (1995; en Kerbrat-Orecchioni y Plantin (1995).

En cuanto a las intervenciones de la tutora, adoptamos una visión micro con la que analizamos el empleo de estrategias de cortesía (Brown y Levinson, 1978, 1987; en Calsamiglia y Tusón, 1999), la autorreferencia mediante distintas personas (Calsamiglia y Tusón, 1999) y la polifonía (Ducrot, 1984; en Calsamiglia y Tusón, 1999), pues queremos ver no sólo lo que dice, sino cómo lo dice. Centrándonos en estas intervenciones de acuerdo a sus funciones, establecimos un conjunto de categorías o formas de ayuda. Por otro lado, la solicitud de ayuda por parte de los tutorados y sus reacciones ante la misma fueron estudiadas desde una perspectiva más alejada que nos permitió identificar algunos patrones de interacción.

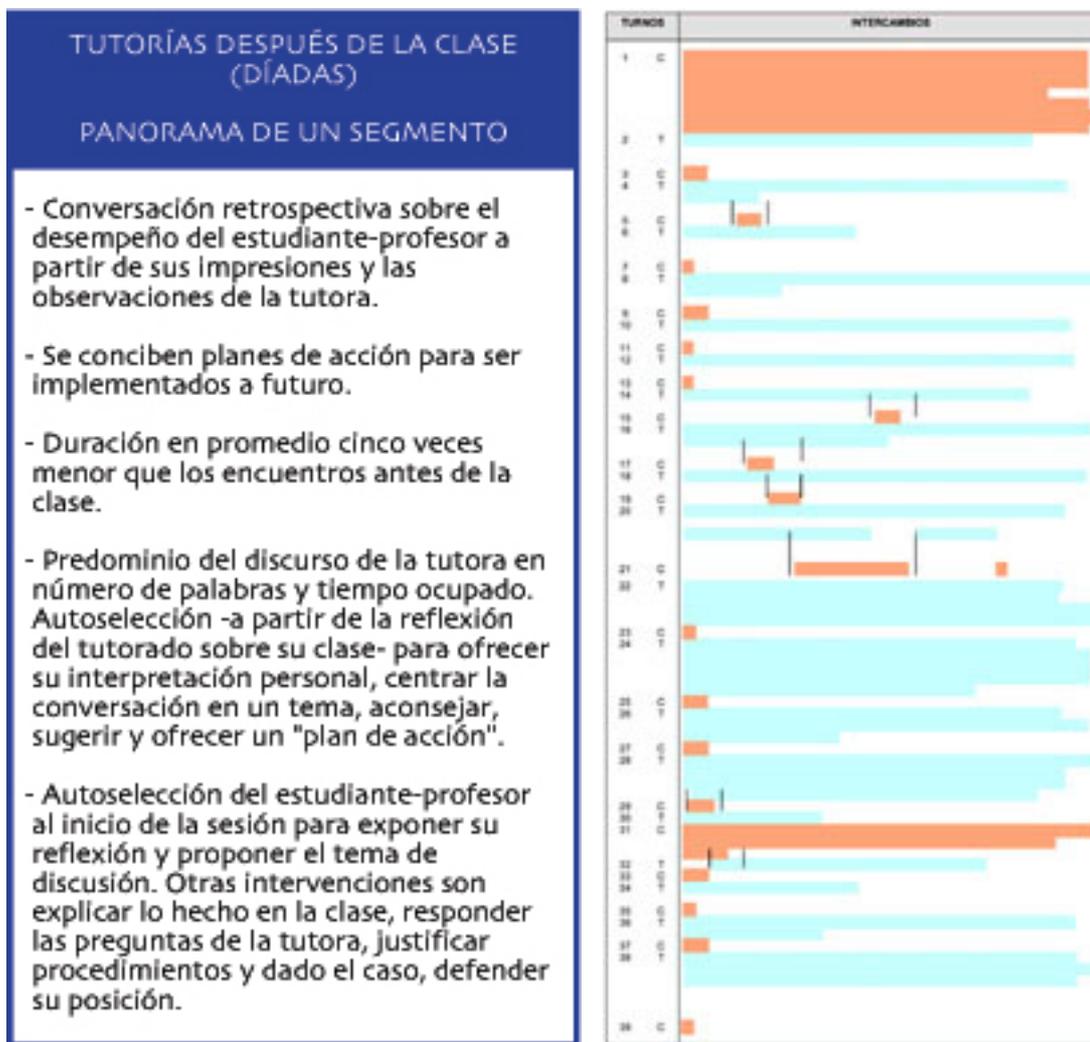
RESULTADOS

A) Las características de este tipo de encuentros

Como características generales de esta interacción formativa tenemos su flexibilidad en el marco de las normas y la individualización, lo cual ha favorecido la satisfacción de las necesidades concretas de cada estudiante-profesor. Los papeles comunicativos de los hablantes y los patrones de interacción que se fueron construyendo son el reflejo de un tipo de interacción que es necesariamente asimétrica entre las partes, teniendo por un lado a la tutora con mayor experiencia y conocimiento del contexto y por otro a los dos profesores noveles que esperaban obtener observaciones de utilidad de una profesional experta en su trabajo. En los siguientes cuadros resumimos las características de cada tipo de sesión en relación a sus objetivos, duración, distribución de turnos, papeles comunicativos de los participantes y patrones de interacción.

El **panorama de un segmento** correspondiente a cada tipo de sesión nos aporta una idea preliminar acerca de la dinámica de estos encuentros. Para obtener esta perspectiva satelital de la interacción, hemos **tapado** con distintos colores el discurso de los participantes: rojo para Carlos (C), amarillo para Javier (J) y verde para Nuria (T).





Las tutorías realizadas antes de la clase son sesiones de una duración promedio de 50 minutos en las que se lleva a cabo la revisión de la planificación elaborada por los estudiantes-profesores. En estas conversaciones centradas en las futuras lecciones, los turnos de los participantes están relativamente equilibrados, aunque a veces predomina el discurso de uno de los tutorados frente al otro debido a que se aborda un tema de interés personal o porque uno asume el papel de portavoz en la interacción. Aquí un estudiante-profesor interviene en representación del dúo de trabajo para exponer las actividades planificadas, frente a lo cual la tutora se autoselecciona para formular preguntas, sugerencias, observaciones, propuestas, etc. que derivan en la negociación de modificaciones en el plan. Los profesores consultan el parecer de la tutora, responden preguntas, dan su opinión y plantean dudas relacionadas con las propuestas de Nuria. Por otra parte, y como algo característico de las tríadas, se observa la formación de distintas coaliciones entre los participantes.

Las sesiones individuales son llamadas también sesiones de reflexión y feedback, pues es aquí donde cada profesor tiene la oportunidad de reflexionar en voz alta sobre sus clases y escuchar de la tutora sus observaciones al respecto. Estas conversaciones de una duración promedio de 10 minutos, son de carácter retrospectivo pero se enfocan al mismo tiempo en las clases futuras del profesor. El patrón de interacción en estas sesiones muestra la autoselección del estudiante-profesor al inicio de la sesión para exponer sus impresiones sobre la clase dada y proponer así el tema de discusión. A partir de aquí el discurso de la tutora predomina ofreciendo su interpretación personal, centrando la discusión en un tema, ofreciendo explicaciones y un plan de acción con lo que comparte sus conocimientos y experticia.

B) En cuanto a las intervenciones de la tutora y las características de su discurso

De la interpretación de las intervenciones de la tutora fuimos estableciendo en cada segmento una serie de categorías de enunciados. El resultado fue la obtención de más de veinte categorías, entre las cuales destacaban en número: los razonamientos, las sugerencias, las preguntas que llevan implícito un cuestionamiento, los consejos enérgicos y la concentración en un tema, entre otras. De ahí el paso siguiente fue agrupar estas categorías según su función en la interacción formativa, lográndose así establecer ocho grupos que integran distintas intervenciones y sus características discursivas. Para esta clasificación fue necesario considerar el microcontexto de los enunciados dado que por ejemplo una *pregunta que lleva implícito un cuestionamiento* había sido formulada en un caso para orientar la discusión y en otro porque se había anticipado un problema. Es importante señalar que estos grupos no son cajas herméticas; las intervenciones siempre guardan relación entre sí y para este estudio éste es un esfuerzo por aportar una visión, una teoría particular sobre un componente de este proceso formativo: las intervenciones de la tutora.

1. Da apoyo y valora la actuación: es una función relacionada con la de *apoyo personal* identificada por Ballantyne *et al.* (1995) y con la de *asistencia personal y profesional* descrita por Wildman *et al.* (1992). La tutora brinda apoyo personal y profesional de diversas maneras, valorando el trabajo realizado por los tutorados y reconociendo las dificultades por las que todo docente suele pasar. Este tipo de ayuda también se ha manifestado en la disponibilidad de la tutora para las consultas, la flexibilidad respecto a los plazos de entrega de los planes de clases considerando la situación de los tutorados, la realización de tutorías adicionales con uno de los dos estudiantes-profesores, el préstamo de materiales para algunas actividades y la observación constante de las clases de los profesores, algo con lo que ellos se sintieron apoyados.

2. Anticipa problemas o dificultades: en las tutorías de revisión del plan de clases, la tutora observa algunas dificultades que se podrían presentar debido en varias ocasiones a una falla

en la secuencia didáctica. Este tipo de intervención se manifiesta en preguntas y llamadas de atención con las que la tutora procura hacer reflexionar a los estudiantes-profesores sobre algo que deben considerar. Así, Nuria se apoya en su formación y experiencia como profesora para facilitar el camino de aprendizaje de los tutorados.

3. Presenta opciones y propone soluciones: la tutora demuestra su implicación en el tratamiento de algunas dificultades derivadas de la revisión del plan de clases o experimentadas por el profesor en la clase. Este tipo de intervención toma la forma de sugerencias, propuestas, instrucciones y ejemplificaciones que da la tutora en ambos tipos de sesiones y guarda relación con las categorías *ayuda y consejo relacionado con problemas y asistencia directa a los profesores en su trabajo* descritas por Ballantyne et al. (1995) y Wildman et al. (1992) respectivamente.

4. Orienta la discusión: en consonancia con la *influencia mediante la discusión centrada en la práctica* (Shorrock y Calderhead, 1997), esta función se presenta en las sesiones de reflexión-feedback, sea retomando un tema nombrado por el tutorado en su reflexión o proponiendo un tema de discusión en base a un aspecto observado en la clase. Se manifiesta en intervenciones como la interpretación personal, la concentración en el tratamiento de un problema y la pregunta que lleva implícito un cuestionamiento, esta última cuando el estudiante-profesor no se había percatado de algo sucedido en la clase. Más que una solicitud de información, con este tipo de pregunta la tutora incentiva la reflexión de los profesores al tener que justificar y verbalizar sus decisiones.

5. Confronta posiciones: agrupamos aquí intervenciones con las que Nuria confronta su parecer con el de los estudiantes-profesores para inducir cambios en el plan de clases y procurar en las sesiones individuales hacer ver algo que ha pasado desapercibido ante ellos. En esta categoría hemos incluido correcciones, la oposición al planteamiento de un tutorado, preguntas que llevan implícito un cuestionamiento o el incumplimiento de una expectativa, la descripción y crítica de una actividad realizada y la confrontación con el razonamiento de uno de los tutorados.

6. Argumenta su punto de vista: la tutora verbaliza su conocimiento y los razonamientos en las decisiones que toma al planificar las clases. Estos razonamientos son una parte fundamental y de constante aparición en estas interacciones. Mediante la argumentación de su punto de vista, Nuria ha reforzado sus opiniones, propuestas, consejos enérgicos, sugerencias y críticas.

7. Guía y modela la actuación: la tutora supervisa y dirige la actuación de los estudiantes-profesores mediante ejemplos, normas e informaciones que los ellos deben tener en cuenta. Algunas intervenciones están relacionadas con la función *ayuda y consejo relacionado con*

las actividades identificada por Ballantyne et al. (1995). En otras intervenciones se evidencian principalmente la *influencia mediante el ejemplo* y la *influencia mediante la estructuración del contexto*, descritas por Shorrocks y Calderhead (1997). Incluimos en esta función la corrección de una actividad, consejos enérgicos, una pregunta de comprobación con la que Nuria espera una respuesta determinada, ejemplificaciones de su experiencia como profesora y la explicación de normas.

8. Explica causas y establece condiciones: al haberse presentado una dificultad, ya sea en la clase o como tema de discusión en el transcurso de la tutoría, Nuria interviene para explicar lo que pudo haber causado esa dificultad en la clase o dejar clara una condición necesaria para que dicho problema no se presente o se vuelva a presentar en el futuro. Estas intervenciones toman la forma de consejos enérgicos, llamadas de atención, explicaciones y un razonamiento.

En cuanto a los procedimientos discursivos que emplea Nuria en sus intervenciones de ayuda, vemos el empleo de estrategias de cortesía como: modalizadores, el condicional combinado con "poder+infinitivo", perífrasis impersonales, minimizadores, eufemismos y lítotes, entre otras. Esto se debe a que en su condición de experta, Nuria induce cambios en la planificación elaborada por los tutorados y se expresa en ocasiones sobre su actuación para luego dar consejos enérgicos y recomendaciones. Contrario a las formas indirectas, observamos también el uso del imperativo, el presente para dar instrucciones y la perífrasis "tener que+infinitivo" en intervenciones donde Nuria guía la actuación de los profesores. La ausencia de estrategias de cortesía se puede deber aquí al estatus desigual de los participantes así como a la confianza desarrollada entre ellos.

Otra estrategia presente en el discurso de la tutora es la autorreferencia mediante distintas personas. Así tenemos el uso del "yo" para ejemplificar su experiencia como profesora, orientar la discusión, manifestar apoyo al tutorado, sugerir actividades y procedimientos, dar razonamientos y confrontar posiciones. El uso de "nosotros" con valor inclusivo y para acercar posiciones se patentan en propuestas, razonamientos, consejos enérgicos y cuando ofrece una interpretación personal. Por otro lado, el "tú" con valor inclusivo es empleado por Nuria cuando argumenta su punto de vista, expresa una prohibición y da consejos enérgicos. Por último, el uso de colectivos y formas impersonales se observa cuando la tutora explica causas y establece condiciones, aclara normas que guían la actuación de los profesores y argumenta su punto de vista.

La polifonía se manifiesta en las distintas voces que representa la tutora en sus intervenciones. El discurso de ella misma en el contexto de la clase es representado cuando razona una propuesta, reconoce la dificultad que implica formular instrucciones y cuando ejemplifica su experiencia como profesora. Nuria representa también el discurso de los

tutorados cuando ejemplifica el procedimiento de una actividad, describe y critica una situación observada con la que no está de acuerdo y cuando ofrece un modelo de instrucción en el contexto de la clase. Finalmente el discurso de los alumnos es representado cuando Nuria ejemplifica el funcionamiento de una actividad sugerida, describe lo observado en clase para hacer ver un problema a un profesor, razona sus propuestas y ejemplifica su experiencia como profesora.

Otra herramienta empleada por Nuria es el énfasis en palabras “clave” en el marco de consejos enérgicos, llamadas de atención, razonamientos y al confrontar su posición con la de los profesores. Finalmente, otros recursos de menor aparición son la metáfora y la apelación a la afectividad; la primera para ilustrar una forma de trabajar con la que no está de acuerdo, y la segunda para manifestar su preocupación por la ruptura de una rutina establecida en la clase.

○ La solicitud de ayuda por parte de los estudiantes-profesores

Del estudio de las interacciones y desde una perspectiva más alejada hemos podido identificar tres formas de solicitar ayuda y una aparte, donde la tutora ofrece una ayuda que en realidad no ha sido pedida expresamente por los tutorados.

La **solicitud de la opinión de la tutora** se presenta en ambos tipos de sesiones cuando los estudiantes-profesores exponen su plan de clases en las sesiones de revisión y describen sus impresiones en las sesiones de reflexión-feedback. La posición de Carlos y Javier ante las opiniones de Nuria es abierta y de aceptación de sus observaciones aunque uno de los tutorados se muestra más cauteloso que su compañero. En las sesiones de reflexión-feedback la solicitud y aceptación de la opinión de la tutora se asemeja en ocasiones a la dinámica de una consulta médica.

La **consulta del parecer de la tutora respecto a una idea** se presenta sólo en las sesiones de revisión del plan de clases. Además de entenderse como la solicitud de la aprobación de la tutora respecto a una idea espontánea, estas intervenciones forman parte también del proceso de interpretación de sus enunciados.

La tercera forma identificada es la **solicitud de información sobre pautas de trabajo establecidas** que necesitan los profesores para la planificación de ciertas actividades. Esto se presenta sólo en las sesiones de revisión del plan de clases y son informaciones de las que dispone la tutora por su condición de profesora titular. Estas solicitudes están relacionadas con la extensión que suele tener una determinada actividad escrita, con las pautas de una práctica de examen oral y con los criterios de corrección de deberes escritos. La posición de los estudiantes-profesores es de aceptación.

La cuarta categoría es la que parece generar mayor conflicto, pues la tutora hace observaciones sobre aspectos que para los profesores no tendrían que ser revisados. En este sentido, **Nuria ofrece una ayuda que no ha sido solicitada**, induciendo cambios en la planificación o formulando preguntas que cuestionan determinada actuación. De aquí se producen primero reacciones defensivas para luego dar lugar a la negociación de modificaciones en el plan (en las sesiones de revisión) y a la posterior aceptación de sus argumentos (en las sesiones de reflexión-feedback).

D) Los problemas tratados en las sesiones de tutoría

Los problemas abordados en las sesiones coinciden en varios puntos con los establecidos por Veenam (1984; en Marcelo, 1991). Del análisis de los diez segmentos hemos agrupado los problemas abordados en cinco grupos que guardan relación entre sí. Algunos son comunes a los dos estudiantes-profesores (la gestión del tiempo, la planificación de clases a partir del programa de contenidos, la corrección) y otros le atañen más a uno en especial (las instrucciones, la inseguridad, el nivel del curso).

Bajo la **planificación de las clases** hemos agrupado dificultades asociadas con la elaboración de la programación, la secuenciación de las actividades y la planificación a partir del programa de contenidos. La actividad de programar fue algo que los estudiantes-profesores no entendían muy bien, lo cual les produjo una pérdida de tiempo en la fase temprana de las prácticas. Aquí se hizo necesaria la aclaración del término y su relación con el concepto de secuenciación por parte de la tutora. En las sesiones de reflexión-feedback la tutora aborda también la alteración de la secuencia como problema que perjudicó las clases de un profesor. Otra dificultad fue la planificación a partir del programa de contenidos asignado, algo que los profesores no pudieron interpretar con facilidad.

La **gestión de las actividades** tiene que ver directamente con el desempeño de los profesores en la clase. En este renglón agrupamos la rentabilidad de materiales y actividades, la corrección de los deberes en relación con el aprovechamiento de las oportunidades de aprendizaje y las instrucciones. El tema de la rentabilidad surge por observaciones de la tutora, pues algunas actividades ocuparon más tiempo de lo necesario o algunos materiales no se prestaban para alcanzar los objetivos propuestos. La corrección y el aprovechamiento de las oportunidades de aprendizaje es un problema común y para Nuria algo que le suele suceder al profesor novel por su empeño en cumplir con los objetivos previstos en el plan. Las instrucciones fueron un tema de preocupación de uno de los dos tutorados. Este aspecto es abordado en las sesiones de reflexión-feedback y tiene relación con la inseguridad que el profesor sentía ante un grupo de alumnos con un alto nivel de español.

El grupo llamado **la gestión del tiempo** engloba problemas asociados con el ritmo de las clases, la impuntualidad de algunos alumnos y el cumplimiento del plan de clases. Una

dificultad común a los dos estudiantes-profesores fue el ritmo a veces lento, a veces demasiado rápido de la lección, lo cual se debió a veces a la sensación que tenían los tutorados de estar dando una clase demasiado fácil para los alumnos y a la preocupación por cubrir los contenidos previstos para el día.

En la categoría **nivel del curso** hemos incluido la dificultad en determinar las necesidades de los alumnos, el nerviosismo e inseguridad y el dominio de los contenidos gramaticales que se tenían que impartir. Estos puntos tienen estrecha relación entre sí y tuvieron un mayor peso en el desempeño de uno de los dos estudiantes-profesores. Según este profesor, el nivel de español de sus alumnos era muy alto, por lo que reconoció que no sabía qué era lo que querían aprender. La sensación de estar dando una clase a veces demasiado fácil generó además un nerviosismo e inseguridad que afectó en otros planos como la gestión del tiempo y las actividades.

Por último tenemos el **desconocimiento de la rutina** por parte de los estudiantes-profesores, que en su condición de nuevos y provisionales en el contexto de una clase no siempre saben qué hábitos se han ido formando en ella.

CONCLUSIONES

El estudio de estas tutorías nos ha permitido ver su importancia y valor en el proceso formativo ya que los estudiantes-profesores han contado con la atención constante e individualizada de una tutora. Estos encuentros han dado espacio a la verbalización de conocimientos, experiencias, reflexiones, proceso de toma de decisiones, compartidos en las sesiones de revisión del plan de clases y de reflexión-feedback. En estos encuentros observamos una activa participación de los tres actores y un grado alto de compromiso de las partes con la experiencia de aprendizaje que este programa favorece. Esto ha contribuido a que el conocimiento teórico sobre la enseñanza cobre significado, no sólo en el aula donde se realizaron las prácticas, sino fuera de ella. Esta extrapolación se ha manifestado en las reflexiones finales de los estudiantes-profesores, quienes aseguraban tener una visión distinta sobre su trabajo como docentes y la concienciación sobre aspectos que mejorar a corto y largo plazo.

La amplia gama de intervenciones de la tutora da cuenta de los roles técnico-evaluativos y de desarrollo personal a los que Randall y Thornton (2001) hacen referencia. Asimismo, hemos observado otras formas de influir en los tutorados, como fueron: mediante el ejemplo, la discusión centrada en la práctica y la estructuración del contexto, tipos de influencia descritas por Shorrock y Calderhead (1997). Por otro lado, hemos visto a nivel micro las funciones de las intervenciones y las distintas estrategias empleadas por la tutora. Ante el poder que tienen estas intervenciones y los procedimientos discursivos que las acompañan, justo es que no despreciemos la formación adicional que necesita el tutor para

desempeñar su labor. La situación del formador de profesores no es la misma que la del profesor de la clase, ni los contenidos que enseña, ni su posición, ni el tipo de interacción. Pensamos que este tipo de intercambios favorecería la reflexión y la concienciación de los profesores tutores sobre la función y alcance de sus intervenciones.

Finalmente, a partir de los resultados obtenidos creemos conveniente explorar las condiciones e intervenciones que favorecen la autonomía del estudiante-profesor, sobre todo cuando sabemos que no existe una receta en la didáctica de los idiomas y queremos asumir los retos que conlleva nuestro rol de profesores y probablemente como formadores de profesores en un futuro.

BIBLIOGRAFÍA

BALLANTYNE, Roy, Brian Hansford y Jan Packer (1995) "Mentoring beginning teachers: a qualitative analysis of process and outcomes" *Educational Review*, vol. 47, 3, pp. 297-307

BALLESTEROS, Cristina (2000) *Percepciones, Creencias y Actuaciones de los Profesores de Lenguas Propias durante los dos Primeros Años de Funcionamiento de la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO). Un Estudio de Caso*. Tesis Doctoral dirigida por Miquel Llobera, Universidad de Barcelona

BLANCO, Nieves (1999) "Aprender a ser profesor/a: el papel del practicum en la formación inicial" en *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica* (Angulo J., Barquín J., y A. Pérez Gómez, eds.) Madrid: Akal Textos, pp. 379-398

CALDERHEAD, J. y SHORROCK, S.B. (1997), *Understanding teacher education*, Londres: Falmer Press

CALSAMIGLIA, Helena y Amparo Tusón (1999) *Las Cosas del Decir* (Manual de análisis del discurso), Barcelona: Ariel

CAMBRA, M. (1998) "El Discurso en el Aula" en *Conceptos Clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura* (A. Mendoza, ed.) Barcelona: SEDIL-ICE, 227-238, España

CAMBRA, M. (2003) *Une approche ethnographique de la classe de langue*, París: Didier, Colección Langues et Apprentissage des Langues (L.A.L.)

IMBERNÓN, Francisco (1994) *La Formación y el Desarrollo Profesional del Profesorado* (Hacia una nueva cultura profesional), Barcelona: Grao

KERBRAT-ORECCHIONI, C. y C. Plantin (eds.), (1995) *Le trilogie*, Lyon: Presses Universitaires de Lyon

MARCELO, Carlos (1991) *Aprender a enseñar: un estudio sobre el proceso de socialización de profesores principiantes*, Madrid: CIDE

MARCELO, Carlos (1999) *Formación del Profesorado para el Cambio Educativo*, España: Ediciones Universitarias de Barcelona

MARTÍN, Consuelo y Marta Ruiz (1996) "Las prácticas escolares" en *Formación de profesores para la educación personalizada* (Víctor García Hoz, ed.) Madrid: Rialp, pp: 252-296

MARTÍN PERIS, Ernesto (1998) El Profesor de Lenguas: Papeles y Funciones, *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura* (A. Mendoza, Coord.) Barcelona: SEDLL / ICE de la Universidad de Barcelona / Horsori Editorial, pp. 87-101

NUNAN, David (1992) *Research Methods in Language Learning*, New York: Cambridge University Press

PRABHU, N. (1990) "There Is No Best Method-Why?" *TESOL Quarterly*, 24, 2, pp.161-176

RANDALL, Mick y Barbara Thornton (2001) *Advising and Supporting Teachers*, Reino Unido: Cambridge University Press

RODRÍGUEZ, José María (1995) *Formación de Profesores y prácticas de Enseñanza* (Un estudio de caso) Publicaciones de la Universidad de Huelva, España

SACKS, H., SCHEGLOFF, E.A. y JEFFERSON, G., (1974) "A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation" *Language*, 50, pp. 696-735

VAN LIER, Leo (1988) *The Classroom and the Language Learner* (Ethnography and second language classroom research) New York: Longman

WAITE, Duncan (1993) "Teachers in Conference: a Qualitative Study of Teacher-Supervisor Face to Face Interactions", *American Educational Research Journal*, vol.30, 4, pp.675-702

WILDMAN, Terry et al. (1992) "Teacher Mentoring: An Analysis of Roles, Activities, and Conditions" *Journal of Teacher Education*, vol.43, 3, pp. 205-213

ZAMOURI, Zalwa (1995) "La formation de coalitions dans les conversations triadiques" en *Le trilogue* (C. Kerbrat-Orecchioni y C. Plantin, eds.) Lyon: Presses Universitaires de Lyon

Para un enfoque didáctico integral de las estrategias de comunicación oral en la enseñanza del Español como Lengua Extranjera

Yaritza Tardo Fernández
Universidad de Oriente, Cuba
tfernandez@csh.uo.edu.cu

Licenciada en Letras. Profesora de Español como Lengua Extranjera en el Departamento de Idiomas. Facultad de Humanidades. Universidad de Oriente. Cuba. Ha participado como ponente en eventos nacionales e internacionales. Trabajos suyos han sido publicados en revistas nacionales y en formatos digitales (CD-ROM). Investiga en temas relacionados con la comunicación oral y el desarrollo de estrategias comunicativas en la enseñanza de Español como Lengua Extranjera. Actualmente cursa un Doctorado Curricular en Procesos Universitarios en el Centro de Estudios de Educación Superior (CEES) "Manuel F. Gran", en la Universidad de Oriente

RESUMEN: Potenciar el desarrollo comunicativo de los estudiantes deviene en objetivo esencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera. El presente trabajo, pretende indagar en la repercusión social de las limitaciones orales de los estudiantes de Español como Lengua Extranjera en los cursos de Turismo Científico en la Universidad de Oriente, y en la necesidad de redimensionar los elementos estratégicos como alternativas viables para solucionar problemas de comunicación intercultural, a partir de una valoración crítica de los principales estudios sobre el tema.

INTRODUCCIÓN

El contexto de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera envuelve fundamentalmente un proceso interactivo en el que intervienen numerosos factores que repercuten, en mayor o menor medida, en su desarrollo. La comunicación verbal como proceso básico para el desarrollo del individuo, deviene en fuente de socialización y aprendizaje, y dentro de las lenguas extranjeras, adquiere un valor trascendental. De ahí se desprende la importancia de desarrollar las habilidades orales dentro del proceso, el cual se basa en el "principio rector de la comunicabilidad" (Antich, 1987). Por tanto, resulta fundamental el desarrollo de la investigación basada en el aula ya que estos estudios analizan directamente la realidad del contexto de enseñanza-aprendizaje.

La comunicación oral ha resultado, durante mucho tiempo, bastante desatendida en la instrucción de lenguas extranjeras. Por años, las insuficiencias en las investigaciones pedagógicas han conducido a los docentes a emplear su propia intuición o valerse de su experiencia profesional al tratar de promover y desarrollar las habilidades orales en las clases de Español como Lengua Extranjera (ELE). Justamente, las limitaciones en los estudios sobre el tema impone la necesidad de su profundización, ante las serias consecuencias que el uso deficiente de la lengua produce en los aprendices que necesariamente se ven involucrados en interacciones reales con hablantes nativos en un medio social determinado.

Esta preocupación latente por la lengua oral no es el resultado de motivaciones fortuitas de investigación, sino de una necesidad de revalorizarla dentro de una tradición primada por el

prestigio de las habilidades escritas, además de reivindicar la comunicación como “fenómeno social de importancia clave en la sociedad humana” (Kremers, 2000), al que no escapa la enseñanza de las lenguas extranjeras.

El presente trabajo, por consiguiente, se inserta en esta misma línea indagativa del fenómeno comunicativo, en tanto se propone abordar la repercusión social de las limitaciones orales de los estudiantes de Español como Lengua Extranjera en los cursos de Turismo Científico en la Universidad de Oriente, y en la necesidad de redimensionar los elementos estratégicos como alternativas formativas viables para solucionar problemas de comunicación intercultural, a partir de un análisis crítico de las investigaciones realizadas en este campo.

LA REALIDAD DE LOS CURSOS DE ELE EN LA UNIVERSIDAD DE ORIENTE: REPERCUSIÓN SOCIAL DE LAS LIMITACIONES ORALES EN EL MARCO DE LA INTERCULTURALIDAD

Trabajar las habilidades comunicativas “supone que el estudiante sea capaz de interactuar oralmente fuera de la clase, en situaciones en las que es impredecible el contenido exacto del mensaje de cualquier hablante, donde existirá una razón social y personal para hacerlo y donde, para que se realice la comunicación satisfactoriamente, deberán cumplirse unos fines como llenar vacíos de información, resolver problemas, tomar decisiones o establecer contactos sociales (...)” (Barroso, 2000) en diferentes situaciones, por lo que se requiere que el estudiante desarrolle alternativas para conseguir esos resultados antes mencionados.

La realidad del proceso de enseñanza-aprendizaje del ELE en la Universidad de Oriente no es ajena a esta preocupación de los estudios actuales por entender el conocimiento de la lengua, esencialmente, como una forma de “poder interactuar adecuadamente en una situación de comunicación” (Eres, s/f). Esta necesidad o estímulo para el acto de hablar en la lengua meta se ve limitada en contextos y situaciones comunicativas, fuera ya del marco restringido del aula, con consecuencias negativas en el desempeño y autonomía de los estudiantes extranjeros en su interacción con el nativo, destacándose entre las más significativas:

- Desarrollo de una competencia pobre lo que les impide actuar con naturalidad e intercalar determinados recursos lingüísticos y estratégicos ante una situación determinada.
- Limitaciones para adecuar su discurso al discurso interactivo en la situación comunicativa en la que se encuentran.
- Dificultades para buscar soluciones alternativas para resolver problemas comunicativos o suplir carencias expresivas en situaciones de la vida real.

- Actuación limitada para el logro del control expresivo en contextos sociales que dificulta el contacto interpersonal con el nativo, lo que conduce a una reducción de la meta comunicativa propuesta, con soluciones drásticas de casos de abandono conversacional, con sus consecuentes sentimientos de frustración y desconcierto ante el aprendizaje de la lengua.

El desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje en los cursos de ELE remarca estas insuficiencias comunicativas de negativa incidencia en el desempeño social de los aprendices en el contexto social. En tal sentido, aun cuando se han realizado aportes sustanciales al rediseño de los programas a partir de la introducción de contenidos comunicativos que posibiliten el desarrollo de las habilidades orales en las clases, las acciones didácticas continúan obedeciendo a un tratamiento desarticulado y poco coherente, que no ofrece una clara orientación acerca de cómo potenciar el logro de una actuación comunicativa efectiva en los estudiantes a partir del trabajo con estrategias.

Por otra parte, la relación contradictoria que se establece entre el manejo de estrategias comunicativas (aunque de forma limitada) por parte de los estudiantes y la insuficiente valoración que le conceden a las mismas en detrimento del componente gramatical de la lengua, constituyen elementos significativos que demuestran no sólo un limitado nivel de reflexión y análisis de las ventajas de estos recursos por parte de los alumnos; sino también, que aún cuando ya comienza a manifestarse una preocupación por el desarrollo de un proceso didáctico más cercano a la funcionalidad desde referentes contextuales, éste no trasciende el tratamiento elemental y tradicionalista, que ha caracterizado este tipo de enseñanza durante bastante tiempo.

Sin embargo, aún cuando las tendencias actuales se proyectan al empleo de actividades que pretendan propiciar situaciones de intercambio en contextos reales de interacción, desde el marco sociocultural específico donde se aprende la lengua, estas limitaciones que se revelan en la dinámica del proceso, dan fe de la necesidad de proveer al estudiante de recursos interactivos vitales para una mejor actuación en sus contactos interculturales con el hablante nativo.

Por consiguiente, en aras de un mayor nivel de satisfacción comunicativa en los cursos de ELE, y ante la necesidad de tomar en cuenta la "imposibilidad lógica y práctica de predecir todos los contextos comunicativos en que los estudiantes harán uso de la lengua" (Pinilla, 1999), lo cual dificulta abarcar todos los contenidos que estos requieren, en dependencia de sus intereses personales; se impone valorizar la potenciación, en el aula, del uso de estrategias de comunicación, como contribución viable, para estimular su importancia desde una formación más reflexiva de los beneficios de estos recursos para los alumnos, en razón

de salvar el abismo entre lo que se les enseña y lo que precisan para presentes y futuras situaciones de interacción.

PARA UNA PERSPECTIVA INTEGRADORA DE LAS ESTRATEGIAS COMUNICATIVAS COMO ALTERNATIVAS DE SOLUCIÓN A PROBLEMAS DE INTERACCIÓN INTERCULTURAL

Valorar el empleo de estrategias comunicativas en la enseñanza de ELE resulta, en los momentos actuales, una alternativa bastante sugerente con un campo de aplicación muy efectivo en el terreno de las lenguas extranjeras. Para el enfoque comunicativo, consecuencia de la dimensión social de la lengua y desde la perspectiva de la comunicación, se considera que es en la interacción comunicativa donde se materializa el contacto oral entre los hablantes. "La competencia comunicativa se activa cuando nos comunicamos" (Orti, s/f c). Y por eso, la finalidad del enfoque comunicativo en lenguas extranjeras es justamente desarrollar dicha competencia. El punto de partida de ese interés por el análisis del acto comunicativo radica en "la doble consideración de la lengua como sistema y como instrumento de comunicación social" (Instituto Cervantes, 1994; citado por Pinilla, 2000 b)

Definir la competencia comunicativa ha resultado de los conceptos de mayor objeto de atención en los estudios de lenguas, desde que fue acuñado por Hymes y posteriormente reformulado por los diferentes autores (Canale, 1983; Van Ek, 1984; Bachman, 1987, citado por Orti, s/f b), como base donde se sustenta el actual enfoque comunicativo. Para Canale, lo primordial es la comunicación; por consiguiente, para dominar una lengua, además de las reglas gramaticales es preciso dominar una serie de conocimientos que incluyen los discursivos, sociolingüísticos y estratégicos (Canale, 1983, citado por Porro, s/f).

Las estrategias de comunicación (EC) devienen en este modelo en los principales constituyentes de la competencia estratégica, la cual supone el dominio de planes y mecanismos para solucionar "cualquier dificultad que se presente en el resto de las áreas de su competencia comunicativa, ya sea de tipo lingüístico, discursivo o sociocultural" (Pinilla, 1999).

Esta propuesta conceptual de Canale representa un punto de partida en el reconocimiento de las EC, las que comienzan a adquirir un lugar significativo no sólo en el desempeño, sino también en la funcionalidad de la comunicación oral. Sin embargo, se reduce el empleo de las mismas sólo a alternativas reparadoras de deficiencias en el lenguaje, limitando su alcance a un proceso de compensación debido a limitaciones de conocimiento o restricciones de uso en situaciones específicas, sin tomar en consideración su valor como medios para desarrollar las funciones interactivas desde un basamento intercultural.

Al respecto, las diversas definiciones asumidas por los autores (Tarone, 1977; Faerch y

Kasper, 1983; Poulisse, 1990; citado por Pinilla, 2000) coinciden en esta visión "compensatoria" y "reparadora", destacándose términos como: "crisis" "dificultad", "problema" como condicionantes principales que propician el empleo de estos recursos comunicativos. Desde esta orientación problemática se perfila la asunción de la comunicación desde bases estratégicas: para Faerch y Kasper (1983, citado por Pinilla, 2000 a) la orientación problemática constituye el criterio principal que define las EC, y en consecuencia sólo consideran estrategias aquellos planes o mecanismos que tengan relación con fines comunicativos problemáticos.

El hecho de ser la compensación el principal criterio para conceptualizar las estrategias de comunicación ha llevado a algunos autores a hablar de "estrategias de compensación" (Oxford, 1990; Harding, 1983; citado por Pinilla, 2000a; Poulisse, 1990; citado por Bou, 1994). Aunque, básicamente los conceptos de estrategias de comunicación y estrategias de compensación responden a las "mismas realidades lingüísticas y a los mismos comportamientos estratégicos y las diferencias conceptuales no resulten tan significativas como para considerar la diferenciación" (Pinilla, 2000a), se asume que una reducción de su alcance no resulta viable, en tanto la compensación de una deficiencia no siempre deviene en el objetivo que el hablante persigue con el empleo de un recurso estratégico, también se recurre a ellas para funcionar con mayor eficacia durante la comunicación, como por ejemplo: "maniobrar con largos turnos de conversación, mantener una conversación, percibir la información, solicitar ayuda" (Núñez y otros, 2002).

Este carácter funcional que caracteriza las EC y su respuesta al criterio de uso lingüístico, implica "aportarle al estudiante aquellos mecanismos y elementos necesarios para cubrir el vacío existente entre los medios lingüísticos, discursivos y socioculturales de que dispone y aquellas situaciones comunicativas nuevas e imprevistas en cuya interacción deberá tomar parte" (Pinilla, 1999). Esto supone, por consiguiente, que el estudiante sea capaz de hacer frente a los diferentes tipos de interacciones en las que se evidencian sus deficiencias comunicativas, lo que implica connotar al acto comunicativo de una nueva postura interactiva sustentadas en profundas bases estratégicas.

Esta preocupación investigativa se ha orientado teniendo en cuenta la perspectiva metodológica asumida por los autores desde tres posiciones muy bien definidas: la sociolingüística, la psicolingüística y la procesual. En la primera, sobresale la necesidad de la interacción de ambos interlocutores como condicionante para el empleo de una estrategia (Tarone, Yule, Wagner, Manchón, y otros, citado por Martín, 2000) "El estudiante y el interlocutor son conscientes de estar teniendo un problema comunicativo que intentan resolver sobre una base cooperativa" (Pinilla, 1994). Sin embargo, se absolutiza el valor de la colaboración comunicativa como criterio único y aislado que no toma en cuenta las intervenciones estratégicas del aprendiz en las que no colabora con el interlocutor, desde

posturas descriptivas de las lengua, marginando así el elemento individual, cognitivo, dentro del proceso comunicativo.

En oposición a esta tendencia interaccional se destaca la posición psicolingüística, que tiene en Faerch y Kasper (1983, citado por Pinilla, 1994) sus máximos representantes. Para ellos, las EC se consideran como “planes conscientes establecidos por el estudiante para intentar resolver un problema comunicativo cuando intenta alcanzar un determinado objetivo comunicativo”. En esta definición las EC se ubican en el marco de las estructuras cognitivas y son valoradas como procesos conscientes. La referencia de este enfoque se centra más en el estudiante, a partir de una descripción de los procesos psicológicos, y no alude a pretensiones colaborativas de las EC. Sin embargo, al igual que los sociolingüísticos, se reduce la visión del componente estratégico a posiciones extremadamente rígidas y parcializadas del fenómeno comunicativo.

Por su parte, la línea investigativa desde una línea de orientación procesual ha contribuido a enriquecer los aspectos cognitivos de la lengua, profundizando en estos estudios mentales y tiene en Bialystok su representante más importante. En tal sentido, la autora propone un modelo de procesamiento lingüístico que intenta explicar cómo se producen los enunciados en que interviene un componente estratégico y por qué se eligen esas soluciones y no otras. Su propuesta se sustenta en un marco cognitivo que comprende la adquisición y uso de la lengua nativa, así como de una segunda lengua, y concluye que las EC responden “a los mecanismos cognitivos que operan en el procesamiento del lenguaje y que actúan sobre representaciones mentales” (Pinilla, 1994).

No obstante, constituirse en un intento de acercamiento a la dinámica del proceso, se absolutiza el valor del aspecto cognitivo, marginando el elemento interaccional que también incide en estas relaciones, unido al marcado énfasis en el conocimiento de la lengua como sistema, reduciendo así la perspectiva de integrar otras referencias que tengan que ver con la naturaleza pragmática de la comunicación.

Por consiguiente, y aunque resulta innegable la contribución que en materia de estrategias comunicativas han aportado los investigadores desde sus diferentes perspectivas, las limitaciones aún subsisten en tanto en el tratamiento de las mismas subyace una marcada tendencia analítica que no toma en cuenta la articulación de los aspectos funcionales y cognitivos, conduciendo así a alternativas que no satisfacen las exigencias actuales que en la enseñanza de las lenguas extranjeras, deben apuntar hacia la elaboración de modelos didácticos integradores.

Este campo de estudio de EC ofrece en estos momentos un auge y sistematicidad considerable, desde trabajos de campo que ofrecen corpus de datos sobre el empleo de estos

recursos, hasta propuestas didácticas para el desarrollo estratégico en las aulas (Wen- Fen Liang, 1996; Bou, 1994; Pinilla, 1994, 2000 a, 2000 b; Barroso, 2000; Martín, 2000; Manchón, 1993; López, 1997; Núñez y otros, 2002). Sin embargo, éstas no trascienden la simple descripción del proceso comunicativo en términos de recepción/producción y la manera en que los estudiantes hacen uso del sistema de la lengua para sus propósitos comunicativos.

No se trata de negar el valor de los trabajos empíricos en los estudios de las EC, pues precisamente éstos han servido de material auténtico para nutrir las diferentes clasificaciones y taxonomías elaboradas por los investigadores, ni mucho menos subvalorar la importancia del entrenamiento estratégico en la práctica cotidiana como forma de capacitar "al estudiante para usar nuevas estrategias, evaluar su efectividad y decidir cuándo es apropiado transferir una estrategia a una nueva situación" (Oxford, 1990, citado por Pinilla, 2000). Se trata de redimensionar el valor de las EC desde una visión analítica que no se reduzca a "ofrecerle al estudiante una instrucción estratégica sobre la forma más apropiada de utilizar estrategias de comunicación" (Dörnyei, 1995; citado por Martín, 2000). La idea, en este sentido, se proyecta por una cultura de interacción estratégica que integre además de esta perspectiva funcional, una dimensión intercultural.

Por consiguiente, la perspectiva funcional que entrañan los comportamientos estratégicos del hablante al resolver un fallo en el acto comunicativo, no debe verse divorciada del enfoque pragmático que entraña los principios reguladores del uso del lenguaje en la comunicación. La pragmática, considerada por algunos estudiosos como "teoría de la comunicación lingüística" (Ortega, 1998), ofrece un terreno bastante propicio para analizar la naturaleza social de la comunicación intercultural.

Al respecto, los estudiosos de la comunicación han hecho importantes contribuciones en relación con la conceptualización de la comunicación intercultural y están empezando a "considerar el lado dinámico de los encuentros" conversacionales (Asunción-Lande, 2001). Y en tal sentido, el modelo propuesto por Gudykunst (1980, citado por Asunción-Lande, 2001) ofrece una significativa contribución a este aspecto dinámico de la comunicación, al partir de la premisa de valorar ésta como una "actividad transaccional simbólica que implica hacer predicciones y reducir la incertidumbre" (Asunción-Lande, 2001). Para él la mayor parte de la incertidumbre se produce en el encuentro entre dos extraños.

Utilizar esta noción de la "comunicación con extraños", como marco conceptual para estudiar la comunicación intercultural, le posibilita a este autor reconocer el efecto de las conductas individuales en dependencia de sus diferencias culturales, como reflejo el proceso básico de comunicación interpersonal, lo que le permite "centrar su atención en la dinámica interpersonal del encuentro" en donde se producen los problemas y fallos en la

comunicación que exigen el empleo de recursos para su resolución. No obstante, sea necesario "afinar conceptualmente" (Asunción-Lande, 2001) esta noción de la comunicación con extraños para hacerla operacional, se considera que este factor tiene un extraordinario valor en la enseñanza de ELE, si se tiene presente que la interacción de los extranjeros con los hablantes nativos va estar signada por las relaciones interpersonales que entre ellos se produzcan.

La comunicación intercultural es entendida como "el grado de comunidad de vida compartido por agentes de comunidades distintas, pero que por una u otra razón se encuentran comunicándose en un momento dado" (Rodrigo; citado por Austin 2000). Esta definición, no obstante su evidente grado de elementalidad conceptual, reconoce el carácter interactivo a partir del encuentro entre culturas diferentes en un determinado contexto. Otros autores insisten en este elemento (Austin, 2000), pero aportan otras consideraciones dignas de valorar. La definición de Asunción-Lande (2001) deviene la más completa, en tanto aborda aspectos medulares que permiten una mejor comprensión de este complejo fenómeno.

Para ella: "La comunicación intercultural es el proceso de interacción simbólica que incluye a individuos y grupos que poseen diferencias culturales reconocidas en las percepciones y formas de conducta, de tal forma que esas variaciones afectarán significativamente la forma y el resultado del encuentro. Los participantes en un encuentro intercultural interactúan apoyándose en suposiciones culturales propias, las cuales actúan como pantallas perceptuales de los mensajes que intercambian" (Asunción-Lande, 2001).

De esta definición sobresalen aspectos esenciales: por un lado, la concepción de la comunicación intercultural como proceso de naturaleza interactiva interpersonal; y por otro, que el resultado de esta dinámica interactiva es condicionada desde supuestos culturales propios. Por consiguiente, la diferencia cultural deviene en una dimensión importante de la comunicación intercultural, lo que implica el reconocimiento y comprensión de dicho impacto en la conducta conversacional.

En tal sentido, e independientemente de las posturas adoptadas por muchos investigadores de considerar las estrategias de comunicación, normas y principios interactivos que regulan las mismas, como elementos universales (Brown y Levinson, 1987; citado por Escandell, 1993), se imponen nuevas consideraciones que muestran la existencia de "un altísimo grado de variación de una cultura a otra en lo que se refiere a las formas y las estrategias utilizadas por los hablantes en la interacción verbal" (Escandell, 1993; Ortega, 1998), rebatiendo así las posiciones tradicionales partidarias del "universalismo". Por tanto, el conocimiento de las estrategias desde esta perspectiva intercultural exige una profundización interpretativa ante un proceso con fuertes implicaciones en los estudios de ELE, por lo que representa en la

interacción comunicativa.

Desde esta orientación, como punto de partida para el análisis, se hace necesario retomar el concepto de competencia comunicativa desde una perspectiva con mayor grado de generalización. Cualquier propuesta didáctica, en este sentido, resulta incompleta si no tiene en cuenta que recientemente ha sido redefinido este concepto por el Consejo de Europa en el *Marco común de referencia para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas* (2001, citado por Orti, s/f b), consecuencia de los avances de las investigaciones sociolingüísticas y lingüísticas de las últimas décadas, junto con los de la psicología relacionada con el aprendizaje de lenguas extranjeras.

El objetivo de la enseñanza de lenguas extranjeras en el *Marco de Referencia* continúa siendo desarrollar la competencia comunicativa de la lengua extranjera, tal como lo entiende el enfoque comunicativo; sin embargo, se perfila este concepto de una manera parcialmente novedosa. La competencia comunicativa se compone de tres subcompetencias:

a) La competencia **lingüística** incluye los conocimientos léxicos, gramaticales, semánticos, fonológicos, ortográficos.

b) La competencia **sociolingüística** se refiere a las destrezas y a las condiciones socioculturales relacionadas con el uso de la lengua: normas de cortesía; variaciones lingüísticas diastráticas y diafásicas según la edad, sexo, clases y grupo social; los usos rituales; refranes y modismos; dialectos y acentos de la lengua meta. El componente sociolingüístico determina toda la comunicación entre interlocutores procedentes de diferentes culturas. La competencia sociolingüística englobaría la competencia sociocultural, tal como la formulaban los autores precedentes (Canale, 1983).

c) La competencia **pragmática** se relaciona con el uso funcional de los recursos lingüísticos. Se ocupa de la realización de los actos de habla y cómo se encadenan en la conversación o en el texto, lo que se denomina también la competencia funcional. Además, esta competencia engloba la competencia discursiva: la aplicación por los interlocutores de las máximas conversacionales de Grice; y la ordenación de las oraciones y del texto.

Resulta evidente que la competencia estratégica asumida por los postulados de Canale (1983) deviene en esta propuesta, en parte integradora de la competencia pragmática. Esta redefinición, por consiguiente, se adscribe a los propósitos del presente estudio, en razón de ofrecer una visión más amplia que no quede reducida a los marcos limitados de valorar el elemento estratégico desde ideas cognitivas, sino desde el reconocimiento de lo funcional con sus implicaciones y relaciones culturales impuestas por las realizaciones de los actos verbales.

De este análisis conceptual se desprende que reconocer el uso estratégico en términos pragmáticos implica reafirmarse en términos de interculturalidad, en tanto una comprensión y asunción del "sentido que tienen las cosas y objetos para los otros" (Austin, 2000); es decir, una comprensión de su cultura, de las normas que rigen la interacción comunicativa, de manera que "una actitud comprensiva o de genuino interés por comprender la cultura del otro debería proporcionar unas pautas de eficiencia para mejorar las habilidades en las situaciones interculturales" (Asunción-Lande, 1988; citado por Austin, 2000).

En tal sentido, e independientemente de las posturas adoptadas por muchos investigadores de considerar las estrategias de comunicación, normas y principios interactivos que regulan las mismas, como elementos universales (Brown y Levinson, 1987; citado por Escandell, 1993), se imponen nuevas consideraciones que muestran la existencia de "un altísimo grado de variación de una cultura a otra en lo que se refiere a las formas y las estrategias utilizadas por los hablantes en la interacción verbal" (Escandell, 1993; Ortega, 1998), rebatiendo así las posiciones tradicionales partidarias del "universalismo". Por tanto, el conocimiento de las estrategias desde esta perspectiva intercultural exige una profundización interpretativa ante un proceso con fuertes implicaciones en los estudios de ELE, por lo que representa en la interacción comunicativa.

Por tanto, reconocer el uso estratégico en términos pragmáticos implica reafirmarse en términos de interculturalidad, en tanto una comprensión y asunción del "sentido que tienen las cosas y objetos para los otros" (Austin, 2000); es decir, una comprensión de su cultura, de las normas que rigen la interacción comunicativa, de manera que "una actitud comprensiva o de genuino interés por comprender la cultura del otro debería proporcionar unas pautas de eficiencia para mejorar las habilidades en las situaciones interculturales" (Asunción-Lande, 1988; citado por Austin, 2000).

Esta comprensión intercultural, por consiguiente, supone la aplicación de los principios y máximas que regulan los actos de habla, en dependencia "sobre todo de la finalidad que pretende conseguir el usuario, quien deberá en cada caso construir la estrategia más adecuada" (Ortega, 1988). En este sentido, los estudios pragmáticos destacan dos principios fundamentales que intervienen en los intercambios de comunicación intercultural: el principio de cooperación (Grice, 1975, citado por Ortega, 1988) y el principio de cortesía (Leech, 1983; citado por Escandell, 1993).

La importancia de la aportación de Grice al estudio de las estrategias comunicativas se sustenta en su principio conversacional, denominado "principio de cooperación", de carácter prescriptivo en tanto permite "adaptar las contribuciones conversacionales a la índole y al objetivo del intercambio verbal en que participan los hablantes" (Haverkate, 1994). En tal

sentido, Grice se centra en el estudio de los principios generales que condicionan la interpretación de los enunciados, a partir de un modelo que trata de identificar cuáles son los mecanismos que regulan el intercambio comunicativo. Propone una serie de principios no normativos que se suponen aceptados tácitamente por cuantos participan en una conversación, y se podrían resumir en una serie de máximas que llevan a unas relaciones correctas a la hora de entablar una comunicación.

El principio de cortesía, por su parte, no debe verse desarticulado del de cooperación, en tanto parte de la necesidad de tener en consideración la vertiente social de la comunicación. Esta puede entenderse a partir de un conjunto de convenciones socioculturales que determinan un comportamiento cortés, las cuales "funcionan como reglas que regulan formas de comportamiento humano existentes antes de crearse las reglas" (Haverkate, 1994), las cuales se concretan en estrategias verbales destinadas a evitar o mitigar los conflictos que puedan surgir en el intercambio interpersonal. Lakoff (1973, citado por Haverkate, 1994) distingue tres estrategias básicas que regulan el comportamiento cortés: las cuales se emplean para "prevenir que el interlocutor se sienta amenazado por el acto exhortativo" (Haverkate, 1994) al querer penetrar en el ámbito interaccional del interlocutor.

De estas preliminares acotaciones a los principios y máximas interactivas se destaca una imperiosa necesidad que implica por parte de los aprendices de ELE la apropiación coherente de las relaciones esenciales que se establecen entre los principios y máximas que regulan y controlan el acto de interacción verbal y las estrategias comunicativas más eficaces en ese vínculo intercultural. Sin embargo, independientemente de los estudios que al respecto se han encargado de ofrecer visiones conjuntas de las propiedades pragmáticas de la cortesía verbal, a partir de un exhaustivo repertorio de las estrategias de cortesía (Haverkate, 1994), y la constante alusión de otros, a las estrategias comunicativas empleadas en los distintos actos de habla (Ortega, 1998; Bouza, 2001), existe un divorcio en relación a las estrategias comunicativas utilizadas con fines compensatorios de deficiencias en la lengua y estas estrategias que operan más hacia la interacción de los actos de habla desde la interculturalidad.

Las limitaciones, en este sentido, obedecen no a la insuficiente clarificación terminológica dada por los investigadores entre los dos tipos de intervenciones estratégicas: las estrategias comunicativas funcionales, en tanto suplir fallos y carencias comunicativas, y las estrategias que responden más a intervenciones interculturales; sino más bien al abismo que las separa, en razón de un tratamiento aislado de ambos recursos como procesos independientes, y no desde su interrelación. Y así, se manejan términos como: "estrategias conversacionales" "estrategias discursivas" "estrategias comunicativas" de manera indistinta, para hacer referencia a este segundo tipo de recursos comunicativos. En el caso del primer grupo de

estrategias, aunque pueden darse casos de utilización de la “compensación” como adjetivo caracterizador de las mismas, lo que obedece más al uso que a diferencias conceptuales, la generalidad de autores coinciden en su clasificación como “estrategias comunicativas”.

Por consiguiente, la propuesta didáctica que se debe desarrollar en las clases de ELE, debe proyectarse en función de lograr la articulación coherente entre ambas perspectivas estratégicas, sustentado en un modelo integrador de ambas categorías que permita revelar relaciones esenciales, en una dinámica de trabajo que potencie una cultura de interacción estratégica en el estudiante que favorezca su desempeño funcional estratégico en el marco de la interculturalidad.

CONSIDERACIONES FINALES

Las tendencias actuales en los cursos de ELE en la modalidad de turismo científico en la Universidad de Oriente, si bien muestran una preocupación por el desarrollo de las habilidades orales en los aprendices extranjeros ante el imperativo de las evidentes limitaciones interactivas en sus intercambios con el nativo en el contexto sociocultural donde se aprende la lengua; aún adolece de una dinámica docente desde una clara concepción didáctica que permita una potenciación de recursos estratégicos para el desarrollo de una comunicación eficiente.

En tal sentido, la proyección de los estudios actuales sobre estrategias de comunicación oral, aún cuando demuestran una preocupación latente por su desarrollo, presentan limitaciones en cuanto al nivel de integración de los recursos estratégicos desde una relación entre la perspectiva funcional, en tanto alternativas para cubrir el vacío existente por parte de los hablantes; por un lado, y la orientación intercultural, desde una valorización de las estrategias como mecanismos de aplicación de las normas, principios y máximas conversacionales que regulan los actos de habla en un determinado contexto sociocultural, por otro.

Por consiguiente, la proyección didáctica actual en la formación comunicativa-intercultural en el ELE, debe orientarse por una propuesta capaz de articular ambas perspectivas estratégicas, que trascienda los límites reducidos de un simple entrenamiento en estrategias comunicativas, en razón de una potenciación integral de una cultura de interacción estratégica en los marcos de la interculturalidad.

BIBLIOGRAFÍAS

Antich de León, Rosa et. al: *Metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras*. Editorial Pueblo y Educación, 1987.

Asunción-Lande, Nobleza: “Comunicación intercultural” [en línea]

<http://www.uv.mx/dei/p-formación/Diversidad-2001/Asunción.html>
[Consulta: 20 septiembre 2004]

Austin Millán, Tomás R.: "Comunicación intercultural: fundamentos y sugerencias" [en línea]
<http://www.minedu.gob.pe/edrural/lecturas/cintercultural.doc>
[Consulta: 20 septiembre 2004]

Barroso García, Carlos: "El desarrollo de la interacción oral mediante las estrategias de comunicación; algunas propuestas para trabajar la fluidez oral en clase dentro del español con fines específicos", en *¿Qué español enseñar?: norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros*. Actas del XI Congreso Internacional de ASELE, Zaragoza, 13-16 de septiembre del 2000.

Bou, Patricia: "Pragmática intercultural: emisiones del oyente" [en línea]
http://www.univirtual.it/corsi/2001_II/grespi/principale.htm
[http://www.uv.es/~boup/PDF/EMSDEO-\[1\].QUA.pdf](http://www.uv.es/~boup/PDF/EMSDEO-[1].QUA.pdf)
[Consulta: mayo, 2004].

Bou, Patricia: "Conversation in foreign language" [en línea]
[http://www.uv.es/~boup/PDF/CIFLI\(2001\).pdf](http://www.uv.es/~boup/PDF/CIFLI(2001).pdf)
[Consulta: mayo 2004]

Bou, Patricia: "On pragmatic transfer" [en línea]
<http://www.uv.es/~boup/PDF/Sell-98.pdf>
[Consulta: mayo 2004]

Bou, Patricia: "Communication strategies" [en línea]
<http://www.uv.es/~boup/PDF/stylistica.pdf>
[Consulta: mayo 2004]

Bouza, Isabel: "Estrategias discursivas de un discurso pragmático" [en línea]
http://www.uv.es/~dpujante/PDF/CAP3/A/M_Isabel_Bouza.pdf
[Consulta: 20 septiembre 2004]

Eres Fernández, Gretel: "Objetivos y diseño curricular en la enseñanza de ELE" [en línea]
<http://www.sgc.mec.es/redele/revista>
[Consulta: noviembre 2004].

Escandell Vidal, María Victoria: "Cortesía y relevancia" [en línea], 1993
<http://www.uned.es/dpto-leng-esp-y-ling-gral/escandell/papers/cortesdR.PDF>
[Consulta: mayo 2004]

Escandell Vidal, María Victoria: "Aportaciones de la pragmática" [en línea]
<http://www.uned.es/dpto-leng-esp-y-ling-gral/escandell/papers/AportPrag.PDF>
[Consulta: mayo 2004]

Haverkate, Henk: *La cortesía verbal*; estudio pragmlingüístico, Biblioteca Románica Hispánica, Editorial Gredos, Madrid, 1994.

Kremers, M.F: "El uso de las estrategias de aprendizaje en la expresión oral", en *¿Qué español enseñar?: norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros*. Actas del XI Congreso Internacional de ASELE, Zaragoza, 13-16 septiembre de 2000.

Liang, Wen-Fen: "Estrategias de comunicación en el interlenguaje del español de los hablantes de chino mandarín", en *Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros*. Actas del VII Congreso de ASELE, Almagro en 1996.

López, Estrella: "Las estrategias como parte de un entrenamiento específico para aprender", en *Frecuencia L: Revista de didáctica español como segunda lengua*, Madrid, Edinumen, núm. 6, noviembre, 1997.

Manchón Ruiz, Rosa María: "La evaluación del componente estratégico del aprendizaje de lenguas", en *Didáctica del español como lengua extranjera*: [actas de Expolingua desde 1991 a 1992 Cuadernos del tiempo libre Expolingua. E/LE 1, Madrid, Fundación Actilibre, v. 1, 1993.

Martín Rojo, Luisa: "Dimensiones principales de la comunicación intercultural" [en línea] http://www.cesdonbosco.com/revista/revistas/revista%20ed%20futuro/Ef8/exp_dimensiones.htm [Consulta 8 julio 2004].

Martín Saráchaga, Felipe: *Las estrategias de aprendizaje y de uso de idiomas: una propuesta para fomentar el uso de estrategias de comunicación en el aula de ELE*. Memoria fin de Máster. Universidad "Antonio de Nebrija", 2000.

Núñez Salazar, María Cristina y otros: "¿Cómo potenciar el aprendizaje de estrategias comunicativas en la clase de inglés?", en *XI Conferencia Lingüístico Literaria*, Santiago de Cuba, 5-9 febrero 2002. (CD-ROM).

Ortega Olivares, Genaro: "Aproximación a la pragmática", en *Cable: revista de didáctica del español como lengua extranjera* Madrid: Equipo Cable, núm. 2, noviembre, 1988.

Orti, Roberto: "Pautas y principios teóricos para el diseño de actividades" [en línea] <http://www.crit.uji.es/who/robertoorti/11.htm> [Consulta: 20 septiembre 2004] (a)

Orti, Roberto: "Aproximación al concepto de competencia intercultural" [en línea] <http://www.crit.uji.es/who/RobertoOrti/1.htm> [Consulta: 20 septiembre 2004] (b)

Orti, Roberto: "Pautas comunicativas para mejorar las destrezas de interacción" [en línea] <http://www.crit.uji.es/who/RobertoOrti/10.htm> [Consulta: 20 septiembre 2004] (c)

Pinilla Gómez, Raquel: "La competencia estratégica en las destrezas de los estudiantes de E/LE; la estrategia de inferencia en los procesos de comprensión auditiva (I)", en *Cuadernos Cervantes*, núm. 24, año V, 1994, p. 36-41.

Pinilla Gómez, Raquel: "La competencia estratégica en las destrezas de los estudiantes de E/LE; la estrategia de paráfrasis en los procesos de expresión oral (II)", en *Cuadernos Cervantes*, núm. 25, año V, 1999, p. 46-50.

Pinilla Gómez, Raquel: "Caracterización de las estrategias de comunicación", en *Cuadernos Cervantes*, núm. 28, año VI, 2000, p.20-25. (a)

Pinilla Gómez, Raquel: "El desarrollo de las estrategias de comunicación en los procesos de expresión oral: un recurso para los estudiantes de ELE", en *Carabela*, Madrid: Sociedad General Española de Librería, núm. 47, febrero, 2000. (b)

Pinilla Gómez, Raquel: "Recursos comunicativos en las conversaciones Hablante Nativo/Hablante no Nativo", en *Problemas y Métodos en la enseñanza de ELE*. Actas del IV Congreso Internacional ASELE. Madrid, Asociación de la enseñanza de ELE, 1994.

"Plan Curricular Centro Cervantes", en *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* [en línea] 2001 <http://cvc.cervantes.es/obref/marco> [Consulta: 4 mayo 2004]

Porro, Juana: "Apuntes sobre competencia comunicativa" [en línea] http://curza.uncoma.edu.ar/lengua_ComOral/1.%20Competencia%20comunicativa.htm [Consulta: mayo, 2004]

R E S E Ñ A S

MARÍA LUISA GÓMEZ
Universidad de Syracuse en España

Nos encontramos ante un nuevo libro de la colección *Cuadernos de Educación Intercultural*, nacida de la suma de los esfuerzos de la editorial Libros de la Catarata, el CIDE (Centro de Investigación y Documentación Educativa) y de FETE-UGT.

Esta serie empezó con las Actas de un encuentro –*La formación del profesorado en educación intercultural*– en el que participaron personas de distintas áreas académicas, lo cual le dio un enfoque interdisciplinar al objetivo común de reflexionar sobre la educación intercultural y la formación del profesorado. Ahora la profesora y formadora, Concha Moreno García, nos ofrece sus reflexiones y propuestas basadas en su propia experiencia y en sus investigaciones. La aparición de este libro supone una valiosa y necesaria aportación al área de la enseñanza del español como L2 en contextos escolares. La autora, pionera en la enseñanza del español como lengua extranjera en España y formadora de profesores desde hace muchos años, parte de una situación específica de este ámbito, es decir, formar a docentes que deben enfrentarse al hecho de tener en sus aulas alumnado que no les comprende y al que tampoco entienden. La falta de formación previa y de recursos provocan ansiedad y sensación de fracaso en los objetivos pedagógicos. La propuesta de Concha Moreno se basa en el compromiso que debe adquirir cualquier docente a la hora de enseñar a sus alumnos, compromiso que debería ir más allá de la mera transmisión del conocimiento, que debe tener en cuenta que adquirir una lengua y comprender su cultura es un medio fundamental para la integración en una sociedad, que no debe olvidar que la interculturalidad es un proceso, un objetivo que alcanzar, no un estado de cosas. La obra hace reflexionar al docente, tanto al que se inicia como al que ya tiene experiencia, sobre su actuación en el aula a la vez que le da pautas de conducta y soluciones ante los grandes-pequeños problemas que se le pueden plantear en su quehacer cotidiano.

El libro se organiza en torno a tres amenos bloques: *Introducción*, *Reflexiones teóricas* y *Propuestas prácticas*. Se cierra con una amplia bibliografía en la que se recoge casi la totalidad de los materiales publicados sobre enseñanza a inmigrantes, dando una pormenorizada

La enseñanza de español como lengua extranjera en contexto escolar. Un enfoque intercultural de la enseñanza de la lengua, Libros de la Catarata, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, FETE-UGT. Colección *Cuadernos de Educación Intercultural*, Concha Moreno García, Madrid, 2004, págs. 159.

explicación de lo que contiene cada uno. Sin lugar a dudas resultará de gran utilidad a aquellas personas que deseen profundizar en alguno de los aspectos tratados.

En el primer bloque, *Introducción*, Concha Moreno hace un recorrido por la situación y las creencias de los profesores o futuros profesores sobre la enseñanza, pasando por las dificultades del alumnado y las diferentes reacciones que suele tener el docente ante estas. La autora es consciente de que para ser un/a buen/a profesor/a es necesario adaptar la instrucción a las necesidades de cada situación del aula, cosa que desgraciadamente no suele suceder en muchos casos. Concibe la enseñanza como un proceso dinámico en el que el alumno es el protagonista. Se inicia en este apartado una constante en el resto del libro: la aparición de diferentes tests de autorreflexión, destinados a facilitar a los lectores una mayor comprensión de las ideas que se exponen. Así, por ejemplo, en este apartado se deberá reflexionar sobre cómo se aprendió una lengua extranjera para ser conscientes de la procedencia de ciertas creencias sobre la enseñanza.

Las *Reflexiones teóricas* permiten a la autora hacer un exhaustivo recorrido por los fundamentos y el marco de actuación del profesor/a. Se explican de manera sencilla y clara los procesos cognitivos de adquisición y aprendizaje y las estrategias de aprendizaje y comunicación. Se presentan estos conceptos considerando que deben apoyar la actuación pedagógica del aula. En este apartado se analizan también las necesidades del alumnado, centradas al principio en la comunicación, este análisis permitirá al docente descubrir las funciones comunicativas que habrá de enseñar en el aula y cómo crear contextos comunicativos llenos de contenido lingüístico, cultural y, sobre todo, humano, que para la autora es requisito fundamental: la enseñanza debe servir a quien aprende en su vida dentro y fuera del aula. Por supuesto se parte de la necesidad de integrar las destrezas aunque de manera progresiva y teniendo en cuenta los principios de significatividad y funcionalidad. Estos contenidos giran en torno a los niveles que el *Marco Común Europeo de Referencia* señala como Usuario básico (A1-A2) y Usuario Independiente (B1-B2).

A nuestro modo de entender, el tercer capítulo, *Propuestas prácticas*, es el que puede resultar más interesante al lector ya que Concha Moreno proporciona, a través de propuestas muy creativas, pautas de



conducta y soluciones prácticas a los problemas habituales con los que se puede encontrar el docente en un aula los primeros días de clase (desconocimiento del entorno, dificultad para entender gestos, etc...) Nos gustaría subrayar la riqueza de las imaginativas actividades que se presentan, todas ellas destinadas a poner en práctica un enfoque orientado a la acción y a la participación de los alumnos. A continuación la autora se centra de manera sencilla y clara en la programación de contenidos, lo que sin lugar a dudas permitirá orientar la actuación a la vez que ayudará a adaptar los contenidos a las verdaderas capacidades del alumnado. Partiendo del nivel A1 del *Marco Común Europeo de Referencia* señala los objetivos para la comprensión auditiva, la expresión oral, la comprensión lectora y la expresión escrita. Llegados a este punto aparece la parte que más va a valorar tanto el docente inexperto, imposible a estas alturas del libro ya que la autora nos ha guiado magistralmente, como el experimentado: una tipología de actividades para practicar en el aula todas las destrezas. Pero antes, la autora nos introduce de manera clara en cada una de ellas y nos señala las estrategias de aprendizaje que pueden ayudar al alumno; también hace hincapié en las dificultades con las que se puede encontrar el profesor así como las soluciones que puede aplicar para paliar dichas dificultades. Así, para trabajar la comprensión auditiva propone, por ejemplo, actividades de reconocimiento, de selección, de anticipación, etc., a través de diferentes tipos de audiciones que van de lo más sencillo a lo más elaborado. En la mayoría de las propuestas observamos que, además de los objetivos lingüísticos, se incluyen objetivos discursivos, socioculturales, etc. y resultan variadas, significativas y motivadoras.

En conclusión, este libro nos parece muy útil, un excelente instrumento de consulta, fruto de la reflexión y de la experiencia docente de la autora. *La enseñanza de español como lengua extranjera en contexto escolar. Un enfoque intercultural de la enseñanza de la lengua* es una obra sistemática en sus planteamientos y que, sin lugar a dudas, se convertirá en punto de referencia para muchos profesores de ELE y de L2, sobre todo por estar pensada como apoyo y guía.