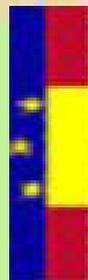


REVISTA ELECTRÓNICA DE DIDÁCTICA
ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA



n° **13**

junio 2008



GOBIERNO
DE ESPAÑA

MINISTERIO
DE EDUCACIÓN,
POLÍTICA SOCIAL Y DEPORTE

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



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

Edita:

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA
Subdirección General
de Información y Publicaciones

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

Edición: 2008

NIPO: 651-08-021-1

DOI: 10.4438/1571-4667-redele

ISSN: 1571-4667

Ciudad: Madrid

Correo electrónico: redede@mecd.es

ÍNDICE

ENTREVISTA

Entrevista a Juan Eguiluz

Profesor titular de cursos internacionales de la Universidad de Salamanca

CONTENIDOS

Enseñanza y aprendizaje de la competencia conversacional en español: planteamientos del problema y propuestas de solución

Ambjoern, Lone

Universidad de Aarhus, Dinamarca

Sobre las diferencias entre ser y estar: el tipo de predicado y el tipo de sujeto

Gumiel Molina, Silvia

Universidad de Alcalá de Henares - Instituto Cervantes

Sin enseñar el neutro

Pérez Vázquez, M^a Enriqueta

Universidad de Bolonia-Forlì

Dificultades de los hablantes nativos de alemán en el aprendizaje de los tiempos de pasado

Sánchez Castro, Marta

Universidad Duisburg-Essen, Alemania

RESEÑAS BIBLIOGRÁFICAS

Moreno Fernández, F. y Otero Roth, J. (2007). Atlas de la lengua española en el mundo

Julián Muñoz Pérez

Universidad Complutense de Madrid

Pérez Esteve, P. y Zayas, F. (2007). Competencia en comunicación lingüística

Alejandra Andueza Correa

Universidad Complutense de Madrid

Juan Eguiluz Pacheco es profesor titular de Cursos Internacionales de la Universidad de Salamanca. Desde 1985, ha desarrollado una intensa actividad en el ámbito específico del Español como Lengua Extranjera tanto en labores académicas como de gestión.

Entre las primeras, ha desarrollado una intensa actividad docente e investigadora: miembro del equipo creador de los Diplomas de Español como Lengua Extranjera, colaborador especializado para los proyectos de lenguas del Consejo de Europa, colaborador y asesor del Instituto Cervantes, ponente como profesor especializado en los Máster de Español de diferentes universidades españolas y extranjeras, profesor conferenciante de ELE en cursos de formación de profesores, seminarios y congresos de universidades españolas y de universidades extranjeras.

Sus trabajos de investigación en evaluación y en metodología de la enseñanza de lenguas están recogidos en las publicaciones especializadas de E.L.E., sin olvidar su labor profesional como autor de materiales, director de memorias, de trabajos de investigación y, especialmente, como codirector de la colección de didáctica del español: *Estudios y Recursos para el profesor de E.L.E.*

Actualmente codirige el tramo experto del Máster del Instituto Cervantes y la Universidad Internacional Menéndez Pelayo en Santander.

Como gestor, ha desempeñado diversos cargos de responsabilidad en los Cursos Internacionales de la Universidad de Salamanca: Coordinador Académico, Jefe de Estudios, Director Académico, Coordinador del Curso Superior de Filología, Coordinador de los Cursos para profesores de E.L.E. Coordinador y Responsable de la programación del Máster de Español de la Universidad de Salamanca.

Desde el año 2000 es el Director Académico de los programas que International Studies Abroad (I.S.A) ha creado y desarrollado en diferentes universidades españolas: Salamanca, Granada, Sevilla, Madrid, Barcelona, Santander, Valencia y Málaga. Durante los últimos 4 años, está tratando de promover la presencia de estudiantes asiáticos en España.

Usted viene trabajando desde hace años en el área del español lengua extranjera, un campo que ha manifestado un notable crecimiento al que han contribuido factores muy diversos. ¿Qué valoración general haría de la evolución ocurrida en el mundo ELE en los últimos veinticinco años? ¿A qué atribuye este crecimiento del estudio del español?

Antes de responder a vuestra primera pregunta, me gustaría agradecer la oportunidad que me brindáis de poder colaborar con redELE. Me parece oportuno señalar que vuestro trabajo en la difusión y en el contacto entre los profesionales de E.L.E. es de una valía indudablemente importante.

Hecho esto, norma de educación materna, debo recurrir a la humildad de quien desde hace muchos años se siente profesor de español y, además de que le gusta, ha podido convertirlo en su actividad profesional. Desde esta consideración trataré de dar una respuesta clara y simple a todas vuestras cuestiones.

Mi valoración de los últimos 25 años para ELE es muy positiva. Generalizando, yo hablaría de tres etapas, que haré corresponder con tres décadas. Una primera de reconstrucción y profesionalización del mundo de E.L.E. Una segunda de consolidación e institucionalización. Una tercera en la que confluyen muchas sinergias con objetivos y planteamientos muy diversos, pero auspiciadas en el interés por nuestra lengua.

Si recurrimos a la resta, aunque seamos de letras, hablamos de los primeros años 80, en mi opinión una década fundamental: Consejo de Europa, Servicio de Difusión de la Lengua y Cultura Españolas, Equipo Pragma, Navas del Marqués, creación de los DELE, proyecto de Viaje al Español, etc: años de aprendizaje y de fundamentación teórica. Para mí, esa década y esas referencias son las de un intenso intercambio, un fuerte rigor científico y diferentes visiones de una misma lengua. De esos intercambios y de las relaciones en esos foros, surgen nuevas perspectivas, la asunción y defensa de modelos que configuran el español como una nueva disciplina bajo el paraguas de la lingüística aplicada. Aquellos años de reflexión y de búsqueda de nuevas vías de análisis han sido fundamentales y han resultado un sólido armazón sobre el que se sigue sustentando; con continuas y nuevas aportaciones, por supuesto; el mundo profesional actual del Español como Lengua Extranjera. A esa década de cimentación, de reorientación, de discusión profesional, de autoformación y de formación de nuevos y futuros profesionales sigue otra década de logros.

Se busca la consolidación del mundo de E.L.E.: institucional y de presencia exterior (Instituto Cervantes), editorial (la eclosión de editoriales especializadas y, sobre todo, de materiales), académica (másters y otros cursos de especialización universitaria, junto con la afluencia de los primeros *Erasmus*), internacionalización e interés por nuestra lengua (ferias y salones del estudiante, mayor afluencia de estudiantes, fuerte desarrollo de las escuelas de E.L.E.), etc. Lo que empezó siendo un interés lingüístico: la reflexión y respuesta que unos profesionales buscaban para su actividad, ahora se ha convertido en un enorme gigante, patrimonio de todos, que es considerado desde muy variadas y múltiples perspectivas que llevan a hablar de la industria del español o de las sinergias inherentes a todo lo relacionado con el creciente interés por la lengua española.

En la actualidad, asistimos a la confluencia de todo esto. Evidentemente con hitos importantes desde el punto de vista académico como son el MCER y el Nuevo Plan Curricular del Instituto Cervantes. Junto a esto, desarrollos muy operativos, estoy pensando en adaptaciones del MCER como la coordinada por la profesora Sonsoles Fernández para las Escuelas Oficiales de Idiomas de la Comunidad de Madrid.

A todo lo anterior, añadir el interés político que han demostrado determinadas ciudades y comunidades autónomas en años muy recientes.

Como se puede ver un interés que ha trascendido el mundo del aula y que se aborda desde objetivos y planteamientos muy diversos. Mi mayor preocupación ahora es consolidar profesionalmente al profesor de ELE. Evitar que, en un mundo de tanta comercialización, se minusvalore su formación y su especialización tanto socialmente como económicamente. El esfuerzo ha sido tremendo para caer en la infravaloración que percibo en ciertos ámbitos.

Todo esto, en definitiva, da una idea de la actual pujanza y crecimiento. Probablemente en el futuro asistiremos a una reordenación de todos estos vectores, lo que no sé es si será natural o si se recurrirá a algún tipo de arbitraje, ni tampoco cuáles podrán ser las consecuencias.

¿Cómo valora el papel jugado hasta ahora por las administraciones públicas como el Ministerio de Educación, Política Social y Deporte, los gobiernos autonómicos, el Instituto Cervantes o las universidades en favor de la promoción de la lengua? ¿Qué líneas de actuación se deberían fomentar más?

Esto enlaza directamente con mi última reflexión de la pregunta anterior. Creo que el interés es evidente. El esfuerzo de las instituciones mencionadas también. Lo que yo no tengo tan claro es la coordinación de esos esfuerzos o cuál es el modo de arbitrar todo esto. Me consta que el interés por nuestra lengua se articula desde el ministerio y servicios afines mediante becas y labores de promoción educativa. El Instituto se ha convertido en el buque insignia en lo referente al español, asumiendo espacios que anteriormente ocupaban las Universidades pioneras en lo relacionado con ELE. Al mismo tiempo, las universidades se han vinculado, las que no lo estaban, con una amplia oferta de cursos de ELE y las otras, además de esto, con una oferta más amplia de cursos de formación y especialización. En prensa hemos conocido proyectos como la Fundación Comillas o el interés por el español de la Junta de Castilla y León. Del mismo modo, la propuesta de ciudades como Córdoba o Castellón como referentes nacionales del español. Sin olvidar proyectos más lejanos en el tiempo y de raíz profundamente filológica como el de la Comunidad de la Rioja.

Yo no sé cómo articular todo esto de una manera más operativa ni si es posible. Como profesional de ELE, por un lado me halaga este interés porque lo entiendo como mejoras y más posibilidades para mi actividad profesional. Por otro lado, me preocupa desaprovechar esfuerzos o crear líneas de trabajo que puedan ser inapropiadas.

Sí echo de menos, más aportaciones de trabajos y de líneas de investigación. Proyectos más a largo plazo y que nos conviertan en referentes de prestigio.

Pero aquí se me mezclan mis intereses académicos y de gestión. En estos momentos creo que sería oportuno pararse a reflexionar, sentarse a compartir y, sobre todo, a delimitar áreas y objetivos.

Un maestro y amigo decía que quería ser como la Universidad de Cambridge, un referente que estaba más allá del mundo del aula. A estas alturas considero que ésta era una visión muy clara y ambiciosa. Pero cada vez son más las instituciones, las organizaciones y los sectores participantes que están transformando el español en una economía de mercado y con objetivos a corto plazo.

Creo que hay que retomar el pulso académico y las instituciones mencionadas han de recuperar su papel de guía y de referencia. Es necesario reflexionar y establecer las líneas de desarrollo.

Como veréis en este caso lo que tengo muy claro son mis dudas y no apporto mucho.

Desde su punto de vista de investigador ¿qué líneas de trabajo destacaría como aquellas en las que se ha avanzado más frente a aquellas otras que convendría impulsar?

Desde la sensatez, hay que reconocer que se ha avanzado mucho. Desde la ambición hay que promover más avances, nuevas perspectivas. Es evidente el desarrollo de las gramáticas del español, los estudios de pragmática, la preocupación por nuevas formas en el análisis de los canales orales y escrito, la reflexión sobre adquisición de lenguas. Las pruebas más evidentes son las colecciones de reflexión teórica, de didáctica presentes en el mercado editorial en español y para el español. Junto a esto, el desarrollo práctico que en forma de materiales un profesor puede elegir. Metodológicamente la preocupación por la acción, por el desarrollo de procesos de aprendizaje, de comunicación, de enseñanza y de reflexión sobre la lengua, en mi opinión, tiene un gran nivel y, en muchos casos, han sido aportaciones punteras. Quizá se eche en falta un mayor trabajo sobre el léxico y su adquisición y aprendizaje, o modelos más operativos en el desarrollo de la competencia discursiva. En esta línea, investigaciones más experimentales y más a largo plazo con el estudiante como protagonista.

Y ya desde su condición de profesor universitario, como formador de formadores que es ¿qué opinión le merecen los estudios de formación específica en didáctica del español LE que se ofrecen en nuestro país? ¿Responden a la demanda en cantidad y calidad?

Es evidente la cantidad. El concepto de calidad puede parecer menos tangible. Lo que evidentemente me satisface es ver el alto número de profesionales vinculados al mundo de ELE. Para mí esta profesionalización ya es un logro en sí misma como profesional involucrado. Esta profesionalización se percibe no sólo en la esfera docente, sino también en la gestión de centros, en el mundo editorial, en los altos niveles de exigencia respecto al español que se han creado en los últimos años.

Volviendo a la calidad hay un proceso natural de selección que es el que funcionará como en otras parcelas académicas y de la vida: tiempo y resultados. Aquí vuelvo a insistir en la necesidad de garantizar el futuro de estos profesionales especializados en las condiciones más dignas.

Me admira el trabajo de alguna universidad específica en pro y para el español, incorporándolo a sus planes de estudio y con un fuerte rigor en los estudios de postgrado con una adecuada especialización. Este trabajo bien hecho ya está siendo reconocido en el boca a boca y en otro tipo de prescriptores.

El Marco Común Europeo de Referencia (MCER) es un ejemplo de investigación lingüística aplicable a la enseñanza y aprendizaje de lenguas modernas. ES objeto de discusión en qué medida la investigación teórica y metodológica se traslada al campo de la aplicación práctica a la hora de diseñar nuevos materiales, currículos, exámenes, etc ¿Cuál es su opinión al respecto?

Recurriendo a mi querida evaluación, es un parámetro de referencia imprescindible y necesario. Para mí, es un documento como otros pasados del Consejo de Europa, que te dice a dónde vamos y qué pretendemos. Me interesan especialmente desarrollos prácticos del mismo, ver los posibles modelos de respuesta. Recuerdo a Trim hablando del *nivel umbral* y reconociendo que no era un modelo metodológico, sino un camino que podía ser enriquecido de muy diferentes maneras. Sin el Marco resulta difícil explicar el nuevo Plan Curricular del Cervantes. Al mismo tiempo, los

trabajos para la evaluación de A.L.T.E. también han contribuido. Lo que quiero señalar es que hay un entramado, un sistema de ovillo muy interrelacionado, que es la supraguía para toda la profesión.

El Marco es el elemento detonador de nuevas líneas de investigación, de nuevas propuestas, de confirmación de expectativas. De este motor, lo que puede preocupar son las interpretaciones equivocadas, las malas lecturas o la visión sesgada. Todo lo demás contribuye para enriquecer y orientar a la profesión.

Una de las intervenciones que usted más ha reivindicado ha sido en el campo de la evaluación ¿cree que en la actualidad está asentada en la práctica docente la cultura de considerar la evaluación como parte capital del proceso?

Bueno, como tópico o lugar común, yo siempre me veo en la obligación de pedir disculpas por hablar de evaluación. Esto es innecesario cuando hablo de gramática o de léxico o de destrezas. También hace tiempo que señalo un par de cosas: el intenso y magnífico trabajo desarrollado en la evaluación del Español. Ese trabajo, en un primer momento titánico, ha dado sus frutos. Mis expectativas están en que esos avances no se pierdan y se pueda seguir en primera línea.

El interés por la evaluación es obvio y más con los actuales desarrollos curriculares. En estos momentos y, sobre todo, con la aparición del Marco y los trabajos de A.L.T.E. (España es el único país doblemente representado) creo que es tiempo ya de desarrollar aspectos más operativos de la evaluación, no sólo desde el punto de vista del grado de dominio, sino aspectos más relacionados con la enseñanza-aprendizaje.

Además cada día más los nuevos profesionales muestran un interés creciente por la evaluación y reclaman modelos de reflexión y de actuación

La importancia de la evaluación está asumida y los profesionales buscan modelos y criterios de aplicación. Creo que esta es la labor pendiente de abordar actualmente.

En relación con la evaluación asociada a la certificación de conocimientos se está poniendo en marcha Sistema Internacional de Certificación del Español como Lengua Extranjera (SICELE). ¿Qué aporta la existencia de un sistema de certificación panhispánico?

Para mí, todo lo que signifique cooperación, contacto entre los profesionales, reflexión e interdisciplinariedad es un logro. Los compartimientos estancos, los ámbitos cerrados, creo que, en el mundo científico o en la enseñanza de lenguas, están llamados a la extinción.

Mis expectativas son muy positivas. Como muestra un botón: en la actualidad es admirable en todos los sentidos la labor de la Real Academia Española y el resto de Academias Hispánicas. Estoy ansioso por tener entre mis manos la nueva gramática, pero todos los proyectos abordados muestran que este es el camino. Estaba ahí, pero alguien lo ha tenido que descubrir.

Estudios como el publicado recientemente por la Fundación Telefónica dejan claro que las llamadas industrias de la lengua generan un volumen de negocio considerable: cursos, traducciones, editoriales, viajes, etc. Quizás la parte más visible sea la de los estudiantes que vienen a los cursos de verano. Como conocedor de este campo, además de la promoción actual existente ¿qué cree que podrían hacer las universidades, academias privadas y otras instituciones dedicadas a este tipo de formación no reglada se hace una promoción adecuada para consolidar y aumentar la demanda?

Como sabéis, en los últimos años es un mundo con el que me he sentido directamente vinculado. Retomando la primera pregunta, depende hacia dónde se orienten los equilibrios y las tensiones señaladas. El equilibrio entre la oferta docente y el mercado es fundamental. Volvemos al inicio. Hay una alta demanda, la cuestión es cómo atenderla y, sobre todo, cómo mantenerla. La globalización es mercado y el español es amplio, pero no global. Entonces los parámetros de calidad deben prevalecer, pero mi duda sigue en el aire: ¿cómo articular todas estas sinergias? Lo ideal es la profesionalización y la calidad, pero los otros vectores (políticos, sociales, económicos, turísticos, familiares, etc): ¿están dispuestos a asumir esto? El siguiente paso sería pasar de lo amplio a lo global, pero, si esto se pudiera lograr, sería de tal nivel el logro alcanzado, que sólo imaginarlo se me desborda el pensamiento.

¿Existen experiencias de trabajo participadas por universidades españolas y otras extranjeras para desarrollar proyectos conjuntos en torno a la investigación didáctica o el diseño de materiales?

Me consta que es así. Pienso en el proyecto *Adieu*. En la cooperación ínter universitaria e interinstitucional del *Marco*. Lo que quizá falten sean desarrollos operativos, perceptibles para el público general. Son experiencias que no trascienden o que quedan en ámbitos muy reducidos. Estoy pensando en un trabajo desarrollado hace años con el Ministerio de Educación noruego sobre evaluación o en un proyecto que me tiene muy atareado actualmente: verificar la progresión real de los estudiantes extranjeros que asisten a cursos de diferentes universidades españolas en cuanto a su competencia comunicativa. Se convierten en trabajos para la inmensa minoría.

El problema de estos intercambios es que quedan reducidos a artículos en revistas muy específicas o especializadas.

Pero, como todo lo anterior, es mi percepción.

Creo que ya he abusado mucho de vuestra paciencia. Nuevamente agradeceré este privilegio y espero que lo expresado sea de vuestro interés. Gracias.

Enseñanza y aprendizaje de la competencia conversacional en español: planteamientos del problema y propuestas de solución

LONE AMBJOERN
Aarhus School of Business (ASB)
University of Aarhus, Dinamarca
ambjoern@adslhome.dk

Lone Ambjoern es docente e investigadora de la Aarhus School of Business (ASB), University of Aarhus, de Dinamarca. Imparte clases de comunicación oral de español en el Department of Language and Business Administration. La didáctica de las lenguas extranjeras, el discurso oral, la enseñanza y el aprendizaje electrónicos constituyen su ámbito principal de su investigación.

Resumen: El presente artículo pretende arrojar luz sobre las problemáticas fundamentales relacionadas con el desarrollo de la capacidad del aprendiente de idiomas de llevar a cabo una conversación coloquial y natural¹, y, a la vez, hacer uso del lenguaje característico del discurso oral. Adoptamos una postura crítica ante las características monológicas de las actividades tradicionales de entrenamiento oral, sosteniendo que dichas actividades tienen un efecto negativo en la capacidad del aprendiente de asumir de forma activa su debida parte de responsabilidad de construir y mantener la conversación. A fin de afrontar las problemáticas de aprendizaje presentadas, abogamos por la aplicación de actividades interactivas centradas en el participante y por la concienciación metacomunicativa y metacognitiva del aprendiente.

Palabras clave: competencia conversacional; conversación coloquial; lengua hablada; actividades centradas en el participante; concienciación metacomunicativa y metacognitiva.

1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo tiene como punto de partida la representación desproporcionada que posee el discurso oral monológico en el aula de lenguas extranjeras en comparación con "la vida real", donde el intercambio de información y de opiniones prevalece sobre la transferencia de información. Las actividades monológicas de entrenamiento lingüístico tales como exposiciones, renarraciones y resúmenes, así como las actividades con cierto grado de monologismo como las preguntas dirigidas por el enseñante y vinculadas a un texto predominan frente al diálogo más auténtico, característico de las conversaciones y los debates coloquiales. Muy

¹ Por *conversación natural* entendemos el tipo de conversación opuesta a la pseudoconversación dirigida por el enseñante y/o vinculada a un texto.

probablemente esto se debe a que la interacción informal y natural, por tradición, no ha llegado hasta el aula, a que es un fenómeno difícil de enseñar y de aprender en lengua extranjera, sin olvidar que las formas de examen oral obsoletas impiden su implementación.

La asignatura 'Comunicación en español' se imparte los tres primeros semestres de la diplomatura de español en la Aarhus School of Business (ASB), University of Aarhus, con el objetivo de desarrollar la competencia conversacional de los estudiantes de español además de su uso de los fenómenos característicos de la lengua hablada. La asignatura, fruto de nuestra investigación en el ámbito del discurso oral interactivo y de la didáctica de las lenguas extranjeras, se funda en una visión de aprendizaje cognitiva y constructivista que parte del conocimiento y la conciencia lingüísticos del aprendiente, que es protagonista de su propio proceso de aprendizaje. La visión lingüística subyacente es funcional y está centrada tanto en la forma como en la lengua en uso.

A fin de explicar en el apartado 3 nuestro enfoque didáctico para el desarrollo de la habilidad conversacional en lengua extranjera, describimos brevemente en el apartado 2 las características esenciales de la conversación coloquial. En los apartados 4 y 5 expondremos, desde diferentes perspectivas, las problemáticas que surgen en la enseñanza y el aprendizaje de la competencia conversacional, presentando a la vez propuestas de solución a partir de nuestra propia experiencia docente.

2. LA CONVERSACIÓN COLOQUIAL

Una de las formas de comunicación interactivas más comunes es la conversación coloquial², que persigue dos objetivos fundamentales: intercambiar información y opiniones, y establecer y mantener relaciones sociales. Definimos *la conversación* como una forma de interacción preponderantemente simétrica en la que participan dos o más partes que comparten los mismos derechos, obligaciones y responsabilidad en cuanto a la selección de temas y distribución de turnos de habla.

Por *turno de habla* entendemos una intervención verbal por parte de un interlocutor en una conversación en curso durante el período continuado e ininterrumpido en que éste, en su calidad de hablante, tiene la palabra. Toda conversación coloquial y natural se caracteriza por ser los propios interlocutores quienes manejan el mecanismo de alternancia de turnos, negociando el momento apropiado para la alternancia y coordinando el cambio de hablante.

Además, el carácter cooperativo de la conversación establece que debe producirse retroalimentación. Es decir, que mientras el hablante emite turnos de habla, el oyente debe emitir *turnos de apoyo* para expresar un seguimiento de la comunicación y una participación activa en la conversación³. Este fenómeno conversacional se denomina *el doble sistema de turnos* (Cestero Mancera 2000: 20). Estas dos clases básicas de turnos no deben confundirse. A causa de su contenido, un turno de habla se caracteriza por impulsar una conversación hasta un resultado comunicativo, mientras que un turno de apoyo indica atención continuada y anima al hablante a continuar en el uso de la palabra.

Una conversación se basa en uno o más temas que han sido objetos de negociación implícita por las partes tanto a nivel de estructura del discurso como de contenido. La negociación se produce de forma que un interlocutor introduce un tema cuyo subsiguiente desarrollo dependerá del interés y la predisposición de la

² Los términos *conversación coloquial* y *conversación cotidiana* se utilizan indistintamente.

³ Se diferencia entre 1) apoyo simple, a cuyo efecto se emplean los marcadores conversacionales (p.ej. *sí; bueno; ya; exactamente; claro; ¿ah, sí?; no me digas*) y 2) apoyo complejo, que permite p.ej. reformular, reforzar o ampliar el enunciado del interlocutor.

otra parte. Si el tema elegido se acepta, el interlocutor expresará su aceptación con una reacción comunicativa adecuada a la iniciativa de la otra parte.

Una de las características diferenciadoras de la conversación cotidiana frente a otras formas de interacción más formales es que ni los temas, ni su orden ni su alcance están planificados de antemano. Por no estar predeterminado el contenido, los interlocutores siempre reaccionan espontáneamente, lo que resulta en un alto grado de improvisación. Este intercambio imprevisible de información y opiniones, sus formas y contenido convierten a cada conversación en un acto único e imposible de reproducir en su forma original.

3. DESARROLLO DE LA COMPETENCIA CONVERSACIONAL

Por *competencia conversacional* entendemos la capacidad de participar en una comunicación bilateral o multilateral donde la distribución de turnos es administrada libremente por las partes, que se alternan en la posesión de la palabra. La conversación se basa en una cooperación entre los participantes con vistas a establecer una comunicación congruente y a crear una interacción coherente común.

Más concretamente, la asignatura 'Comunicación en español' pretende desarrollar la habilidad de los estudiantes para:

- construir y mantener una conversación con debate integrado;
- utilizar la charla trivial (small talk) para abrir la conversación;
- formular preguntas reveladoras de interés⁴;
- producir los actos de habla para tomar el turno de habla, mantenerlo y asignarlo⁵;
- utilizar marcadores conversacionales con diferentes funciones para regular la posesión de la palabra⁶;
- marcar los cambios de tema adecuadamente;
- emitir turnos de apoyo como muestra de seguimiento de la conversación, participación y cooperación (Cestero Mancera, 2005);
- aplicar estrategias de comunicación para superar las dificultades que puedan surgir a lo largo de la comunicación;
- observar las características de la lengua hablada.

Actividades tales como exposiciones, renarraciones, resúmenes y preguntas dirigidas por el enseñante/vinculadas a un texto, etc. son inapropiadas para el desarrollo de la competencia conversacional. Nuestras objeciones a este tipo de actividades se basan principalmente en que:

- fomentan destrezas en el estudiante propias de una forma de comunicación predominantemente monológica a expensas de la dialógica;
- provocan la aplicación de una norma lingüística más próxima a la lengua escrita que a la lengua hablada debido, entre otras cosas, a la falta de representación de los fenómenos de la lengua hablada;
- requieren un grado de precisión y corrección que, en realidad, no se encuentra en la lengua hablada ordinaria y que se centra más en la forma lingüística que en el contenido y la función;
- imponen unas exigencias de memorización poco realistas o conllevan la lectura directa de un manuscrito;
- se realizan con una estructura del discurso rígida y lineal (el denominado *intercambio pedagógico*);

⁴ Preguntas por las que se muestra atención e interés ante un tema planteado por un interlocutor.

⁵ P.ej. ¿Puedo decir yo algo también?; ¿Puedo terminar?; ¿Qué te parece a ti?

⁶ Asignación de turno (p.ej. ¿no?; ¿eh?; ¿verdad?; ¿verdad que no?, ¿a que sí?) Toma de turno (p.ej. bueno; vamos; es que; bueno, pues). Mantenimiento de turno (p.ej. pero, vamos; cómo lo diría; mejor dicho).

- son irrelevantes a nivel de contenido por referirse, en su mayoría, a algo que todos conocen de antemano por haber leído previamente un texto.

Tampoco consideramos los juegos de rol y actividades similares como discurso dialógico real. Los juegos de rol conducen con frecuencia al memorismo, centrándose en la capacidad cerebral de memorización y reproducción. La atención se concentra en el producto, en lugar del proceso, enviando así una señal errónea al estudiante sobre cómo se adquiere una lengua. Asimismo, el margen de espontaneidad en el ejercicio lingüístico se reduce considerablemente, ya que se habitúa a los estudiantes a hablar basándose en un manuscrito, induciéndoles, por tanto, a que "hablen en lengua escrita" sin representación de los fenómenos de la lengua hablada. Precisamente evitar esta situación constituye uno de los objetivos de la enseñanza de la competencia conversacional.

Pérez Fernández (2007:2), entre otros, también expresa sus reservas acerca de limitar la enseñanza de expresión oral en lengua extranjera a las actividades rutinarias controladas y aboga, en cambio, por la elaboración de actividades que permitan un mayor grado de improvisación y espontaneidad:

"Es una obviedad decir que sólo se puede aprender a hablar hablando. El interés en practicar la conversación en la clase radica en que cada tipo de tarea enfrenta a los alumnos con el reto de practicar estrategias diferentes. Y las estrategias empleadas en las conversaciones, aunque estas no sean totalmente reales, ya que de algún modo las estamos dirigiendo y observando, son las más parecidas a aquellas que deberán emplear cuando hablen con un nativo de la lengua en situaciones espontáneas de comunicación".

La enseñanza explícita y sistemática de la comunicación interactiva encaminada a desarrollar la competencia conversacional de los estudiantes no sólo requiere la elaboración de nuevos ejercicios y tareas para este fin específico, sino también la introducción de formas de entrenamiento lingüístico menos tradicionales.

A continuación, procedemos a describir las actividades que sirven de base para el desarrollo de la competencia conversacional de nuestros estudiantes de español, argumentando su elección desde un punto de vista didáctico.

3.1 Actividades interactivas libres

Para practicar la capacidad conversacional aplicamos el enfoque centrado en el participante y basado en actividades interactivas de práctica libre. Sus ventajas frente a las actividades dirigidas por el enseñante consisten en una estructura discursiva menos rígida, una mayor variación en la realización de los actos de habla y en los marcadores conversacionales así como un tiempo de habla más prolongado para cada participante, redundando en un potencial de aprendizaje muy superior.

Los estudiantes trabajan por su cuenta en grupos reducidos apoyándose en indicaciones escritas sobre cómo realizar las tareas para conseguir un rendimiento educativo óptimo. Según nuestra experiencia, el número ideal de participantes para este tipo de actividad comunicativa es de tres. Dos participantes sería demasiado poco, por tratarse de actividades exigentes tanto a nivel de contenido como de comunicación. Con tres participantes se barajan más perspectivas diferentes sobre un mismo tema de conversación, hay un mayor grado de creatividad y se genera, por consiguiente, una mejor dinámica conversacional. Por otra parte, cuatro participantes por grupo sería demasiado para esta etapa preliminar de la enseñanza de competencia conversacional. O bien la conversación acabaría teniendo lugar en

dos grupos paralelos, o un miembro del grupo, generalmente el más inseguro lingüísticamente hablando, no participaría. En caso de que el número total de participantes impida la formación exclusiva de grupos de tres, preferiríamos grupos de dos a grupos de cuatro.

No son pocos los estudiantes, en especial los introvertidos y aquellos con una mayor inseguridad lingüística, que se someten a un alto grado de estrés cuando deben expresarse en lengua extranjera ante toda la clase. Los estudiantes son conscientes de que se trata de una especie de examen y de que se espera una respuesta rápida y correcta tanto a nivel lingüístico como de contenido. Este factor de estrés se reduce considerablemente cuando los estudiantes conversan en grupos pequeños en una atmósfera más íntima y con el respaldo de los demás miembros del grupo. Este clima afectivo positivo reduce el miedo a cometer errores y los miembros del grupo se atreven a entablar conversaciones más personales y creativas, que permitirán reforzar sus destrezas comunicativas (Ambjoern 2001).

Volviendo al mayor tiempo de habla para cada estudiante, varios estudios en la materia han demostrado que la enseñanza de la oralidad dirigida por el enseñante sólo concede un 20% del tiempo de habla a los aprendientes, mientras que el enseñante dispone del tiempo restante (Trosborg 1995, entre otros). Teniendo en cuenta que son los estudiantes y no los profesores quienes deben aprender a hablar en lengua extranjera, es acuciante cambiar el método basado en el control del profesor por el que se centra en la participación de los estudiantes partiendo de actividades interactivas más reales.

En este punto, los enseñantes a veces expresan su preocupación por la posibilidad de que los errores lingüísticos que se cometen entre los aprendientes durante las actividades de comunicación oral en grupo tuviesen un efecto "contagioso" de un aprendiente a otro. No obstante, este temor es infundado tal como lo demuestra, entre otros, Porter (1986), que analiza la lengua de aprendientes adultos que trabajan en grupos reducidos. Los aprendientes de idiomas de los niveles más elementales no cometen más errores cuando conversan con aprendientes de su propio nivel que al hablar con otros de un nivel superior o con hablantes nativos. Sólo el 3% de los errores son repeticiones de los errores de otros aprendientes.

El enseñante/tutor puede desempeñar las siguientes funciones en cada uno de los grupos:

- participar en la conversación a fin de servir de modelo para los fenómenos comunicativos objetos de práctica;
- actuar como observador para la evaluación posterior, instruyendo al mismo tiempo a los estudiantes a que se vayan encargando ellos mismos de la evaluación;
- teniendo en cuenta el aprendizaje diferenciado, asesorar al grupo, por ejemplo, sobre los factores problemáticos del programa de entrenamiento, adecuando las actividades al nivel específico de cada grupo y
- presentar propuestas sobre actividades complementarias que podrían ser beneficiosas para el grupo concreto en un determinado momento.

En la asignatura 'Comunicación en español', el desarrollo de la competencia conversacional se basa en temas:

"Topics provide a focus for selecting materials, tasks and teaching resources and can be used to link a range of different speaking activities by providing a common thread. By staying within one topic over a period of time, key vocabulary can be recycled through different texts and activities, thus reducing the need for students to be constantly learning new language" (Burns/Joyce, 1997: 71).

En este caso concreto, el proceso de aprendizaje parte de doce bloques temáticos superiores (p. ej. 'Identificación personal'; 'Rutina diaria'; 'Alimentación y salud'; 'Juventud'; 'Formación'; 'Dinamarca y los daneses').

En lo que se refiere a los textos, utilizamos dos tipos con objetivos diferentes:

- artículos de periódicos y revistas electrónicas que pretenden facilitar la generación de ideas en los temas de conversación y la ampliación del vocabulario;
- diálogos auténticos transcritos y textos dramáticos⁷.

La lectura de este último tipo de textos tiene como objetivo analizar las características dialógicas de la lengua hablada, facilitando la concienciación y la comprensión de dichas características (véase apartado 3.2).

Cada uno de los doce bloques temáticos consta de una actividad de práctica libre para fomentar la interacción que, como ya hemos mencionado, constituye el fundamento principal del desarrollo de la competencia conversacional y que será realizada en colaboración entre los estudiantes en grupos reducidos. Denominamos a esta actividad *conversación coloquial con debate incorporado*. La tarea del grupo consiste en establecer y mantener una conversación durante unos 40 minutos mediante preguntas, respuestas, explicaciones, comentarios y debate.

Estas actividades interactivas libres incluyen el intercambio de información sobre temas personales y generales además del intercambio de opiniones acerca de problemáticas generales de actualidad en las respectivas sociedades. Cada tarea la hemos diseñado en forma de nueve casillas temáticas en las que figura previamente un tema principal. Algunos de estos temas principales se refieren específicamente al área temática general del bloque en cuestión, mientras que otros son más bien secundarios.

Como parte de su preparación para este tipo de actividad, los estudiantes deberán hacer una lluvia de ideas de cada uno de los nueve temas principales con el fin de generar diferentes subtemas (normalmente de 5 a 10) y, de este modo, asegurar que siempre haya materia de conversación suficiente. Como hemos visto en el apartado 2, el contenido de una conversación natural no se planifica de antemano. No obstante, desde una perspectiva didáctica, y especialmente en los niveles elementales, este método supone una menor carga cognitiva para el aprendiente, y así se libera capacidad de procesamiento que podrá emplearse en muchos otros elementos de la conversación que también requieren la atención del estudiante⁸.

Como en una conversación natural, el orden de los temas no viene predeterminado, pudiendo los participantes dejarse llevar por la espontaneidad para incluir nuevas perspectivas temáticas no planificadas.

Algunos de los temas se tratan como un mero intercambio de información, mientras que otros se debaten en profundidad según la elección del grupo. Si, por ejemplo, se elige el tema principal de 'la familia', la interacción sobre este tema puede pasar de una charla coloquial sobre las respectivas familias de los participantes a un debate profundo acerca de la familia como institución y sus probabilidades de sobrevivir en el futuro. El grado de libertad a la hora de realizar estas actividades interactivas es, por consiguiente, bastante elevado. Al mismo tiempo, tomamos en consideración el aprendizaje diferenciado que es absolutamente necesario, ya que los conocimientos lingüísticos previos de los estudiantes de español al iniciar la diplomatura son muy diferentes.

Las actividades libres de conversación se distinguen del tradicional diálogo dirigido por el enseñante por promover la interacción oral natural y la participación autónoma. Esto se debe, entre otros, a los siguientes factores:

⁷ Los textos dramáticos sólo se utilizarán si contienen representaciones de fenómenos conversacionales típicos como p. ej. los marcadores conversacionales.

⁸ Según McLaughlin/Rossmann/McLeod (1983), los seres humanos en general disponemos de una capacidad de atención limitada. El hecho de que seamos procesadores limitados de información hace que nuestra atención esté selectivamente enfocada (Cadierno, 1995: 76).

- la creación de una estructura discursiva con un mayor grado de naturalidad;
- la aportación de creatividad y variación a la conversación, puesto que se activan todos los participantes a la vez en su papel alternante de hablante y oyente;
- el contenido de la actividad puede desarrollarse según el albedrío de los participantes;
- favorece la inclusión de puntos de vista personales en el diálogo;
- facilita la comprensión de que los participantes de una conversación comparten un mismo grado de responsabilidad por su construcción;
- contribuye a que los estudiantes se independicen del enseñante y desarrollen una capacidad cooperativa;
- permite el aprendizaje diferenciado en términos de grado de dificultad, necesidades educativas y ámbitos de interés.

3.2 Actividades orientadas a la comprensión y a la producción con atención a la forma

Paralelamente a las actividades interactivas libres, el proceso de aprendizaje de los estudiantes se respalda con actividades orientadas a la comprensión y a la producción con atención a elementos específicos de la conversación y la lengua hablada. Las actividades se basan en las necesidades comunicativas concretas que experimentan los estudiantes en las interacciones libres y se centran en fenómenos que la gran mayoría de los estudiantes desconocen al iniciar sus estudios y que tienen dificultad de integrar en su interlengua.

Tomando como punto de partida a Ellis (1997/2001), cuyos principios sobre el desarrollo de la competencia gramatical, centrados en el input y la comprensión, los hemos adecuado al desarrollo de elementos parciales en la competencia conversacional, aspiramos a desarrollar un conocimiento explícito de determinados fenómenos conversacionales a través de la utilización de actividades orientadas a la comprensión (Ambjoern, 2001). Como se desprende de Ellis, el conocimiento explícito contribuye a concienciar al aprendiente sobre diferentes elementos lingüísticos. Esta concienciación favorece que el aprendiente en mayor medida observe⁹ tanto los respectivos elementos del input como las diferencias que pudieran existir entre los datos del input y su propio conocimiento actual¹⁰.

El enfoque orientado a la comprensión se funda teóricamente en los procesos psicolingüísticos involucrados en el procesamiento del input y sostiene que la capacidad de procesamiento y adquisición del cerebro humano es limitada¹¹. Al hacer énfasis en el input y la comprensión como una fase facilitadora de aprendizaje anterior a la producción lingüística, se reduce el riesgo de sobrecarga cognitiva en las subsiguientes actividades productivas, facilitándose así el output, entendido como la producción oral o escrita del aprendiente.

Una tipología de actividades orientadas a la comprensión en el área de comunicación oral sería:

- responder preguntas teóricas acerca de fenómenos comunicativos;
- identificar fenómenos comunicativos;
- describir fenómenos comunicativos;
- establecer relaciones entre forma-significado/función;
- sistematizar los fenómenos comunicativos a partir de determinadas reglas;
- deducir reglas comunicativas;

⁹ Del inglés: *noticing*.

¹⁰ Del inglés: *noticing the gap*

¹¹ En el marco de la psicología cognitiva en la que se sustenta uno de los fundamentos teóricos de la Adquisición de Segundas Lenguas (ASL), el aprendizaje de idiomas se considera un procesamiento de información. Es decir, se entiende como un proceso por el que se almacena y organiza información en la memoria, recuperándola cuando se necesita. La investigación en este ámbito pretende arrojar luz sobre qué exigencias plantea el procesamiento de información a recursos cognitivos tales como la capacidad de procesamiento y la atención.

- analizar fenómenos comunicativos contrastivamente;
- solucionar problemáticas comunicativas;
- evaluar productos comunicativos propios y ajenos.

Las actividades de este tipo, que se hacen en lengua materna, las integramos en la enseñanza con el propósito de concienciar a los estudiantes de los marcadores conversacionales (cf. nota 6) y de la función de los diversos fenómenos de la lengua hablada. La base analítica está constituida por diferentes tipos de material auténtico en lengua hablada que permiten la inclusión en el análisis de todos los factores contextuales relevantes (véase además el apartado 4.4).

Las actividades productivas con atención a la forma que utilizamos para desarrollar la competencia conversacional se centran específicamente en fenómenos delimitados que aparecen en la conversación y el discurso oral. Las actividades demandan un grado de creatividad individual que permite varias propuestas de solución (véase además el apartado 4.5).

4. PROBLEMÁTICAS Y PROPUESTAS DE SOLUCIÓN

Desde el año 2000, partiendo de una perspectiva cualitativa, venimos anotando las observaciones presenciadas en las tutorías de grupo que ofrecemos a los estudiantes de la asignatura de competencia conversacional¹². Sobre la base de estas observaciones y de los datos anotados en las denominadas 'fichas de aprendizaje reflexivas', que los estudiantes deben rellenar antes de cada sesión de tutoría (véase además apartado 5), expondremos las problemáticas que surgen en la enseñanza y el aprendizaje de la competencia conversacional, argumentando, a la vez, a favor de posibles propuestas de solución.

4.1 Estructura de discurso rígida y lineal

En el proceso de habla monológico, el hablante es responsable de la comunicación, mientras que el proceso dialógico se caracteriza por la contribución activa de todos los participantes y su corresponsabilidad en la construcción de la conversación. Cuando los estudiantes, que hemos observado, intentan establecer conversaciones cotidianas, sucede a menudo que un miembro del grupo selecciona a un interlocutor, a quien se dirige directamente por su nombre formulando una pregunta. Mientras el tercer participante del grupo espera pasivo, la pregunta se va respondiendo monológicamente como en un discurso unilateral hasta que el tema se agota y el interlocutor se bloquea.

Otra variación de este modelo de pregunta–respuesta son las respuestas extremadamente breves. En lugar de formular preguntas complementarias de ayuda, el interrogador se da por satisfecho con la respuesta breve, no recurre a preguntas esclarecedoras y dirige, por el contrario, una nueva pregunta a otro interlocutor.

Para subsanar esta forma de conversación innatural es preciso concienciar metacomunicativamente a los estudiantes de las características de la conversación natural (cf. apartado 2). A tal efecto es recomendable utilizar secuencias de vídeo con ejemplos de conversaciones naturales en la lengua meta en cuestión.

¹² A modo de orientación, cabe mencionar que en el período comprendido entre 2000 y 2007 hemos contado con un ingreso anual de aprox. 70 estudiantes de español.

4.2 Falta de adaptación de la cantidad de información

La regla conversacional básica consistente en adaptar la cantidad de información a los conocimientos previos del oyente sobre el tema en cuestión se incumple con frecuencia. En particular, los estudiantes proporcionan un exceso de información como se ilustra claramente en el siguiente ejemplo:

A dice a B:

“¿Has leído “La casa de los espíritus” de Isabel Allende?

B responde: “Sí”.

A añade: “Bueno, pues el libro trata de(+ resumen)”.

Aquí nos sorprende en gran medida que B no interrumpa el resumen, tal como ocurriría en una conversación ordinaria y natural, indicando que, de hecho, ya ha leído el libro.

Este tipo de ejemplos están ampliamente representados en las conversaciones (Ambjoern, 2006b).

En este punto, la concienciación metacomunicativa desempeña de nuevo un papel esencial. Los estudiantes deberán concienciarse de que se suele adaptar la cantidad de información a los conocimientos previos del oyente. El oyente no debe disponer de una información excesiva ni insuficiente, lo que significa que el grado de explicitación dependerá de los conocimientos previos de éste. Proporcionar información insuficiente tiene un efecto no cooperativo, ya que provoca dificultades de interpretación para el oyente. Una información excesiva, por el contrario, confiere a la intervención del hablante un carácter muy detallado y, por tanto, aburrido.

4.3 Flujo insuficiente

En las fases preliminares del programa de entrenamiento de la competencia conversacional, los estudiantes experimentan muchas dificultades a la hora de mantener una conversación sin pausas indeseadas. Esta problemática se debe principalmente a tres factores que exponemos seguidamente.

El tradicional enfoque de pregunta-respuesta dirigido por el enseñante es bastante predecible desde un punto de vista del contenido, por apoyarse en textos que todos han leído para ese fin particular. El diálogo más próximo a la realidad impone unas exigencias muy superiores a los participantes a nivel de creatividad, y precisamente la falta de creatividad en las conversaciones de los estudiantes es muy llamativa (Ambjoern, 2006a). Obviamente, el dominio léxico limitado en un determinado ámbito puede bloquear la creatividad, pero también hemos constatado una falta general de creatividad en la conversación que los propios estudiantes incluyen en sus fichas de aprendizaje como un punto de autocrítica. Es importante, por consiguiente, organizar diversas actividades preparatorias para las actividades interactivas, incluyendo, especialmente, una minuciosa lluvia de ideas de posibles subtemas/aspectos parciales de un tema principal (cf. apartado 3.1).

El flujo insuficiente en la conversación se debe, además, a la falta de práctica de los estudiantes a la hora de manejar los turnos. A diferencia del enfoque pregunta-respuesta dirigido por el enseñante, la conversación natural se caracteriza por ser los propios interlocutores quienes manejan el mecanismo de alternancia de turnos. La conversación en tanto que actividad social está fundada en la cooperación entre las partes con el propósito de establecer una comunicación con un verdadero intercambio de información y opinión y crear una interacción coherente común, asumiendo todos los participantes el mismo grado de responsabilidad en la consecución de este fin. Además de concienciar a los estudiantes de ello, es necesario proporcionarles herramientas lingüísticas a modo de marcadores conversacionales, entre otras (cf. nota 6).

Para evitar las prolongadas pausas indeseadas o el estancamiento de la conversación, es asimismo importante dominar los recursos para marcar un cambio de tema. A menudo escuchamos expresiones metacomunicativas inapropiadas del tipo "¿Y ahora de qué hablamos?"; "¿No sería mejor que habláramos de...?"; "Pasemos al tema x"; "Ahora quisiera hablar de ...". También observamos que los estudiantes prefieren hacer uso de *cadena temática* que consisten en introducir un tema relacionado con un tema anterior sin la necesidad de marcar explícitamente esta alteración de perspectiva que se da en la conversación. Sin embargo, si los temas de una conversación no están directamente interrelacionados, esta estrategia no funcionará y la conversación quedará estancada. Por consiguiente, es preciso presentar a los estudiantes mecanismos de cambio de tema más avanzados y organizar la práctica de éstos a modo de

- cambio de tema por reintroducción, donde se vuelve sobre algo mencionado previamente¹³;
- cambio de tema introductorio con cierto grado de asociación temática entre el tema anterior y el siguiente¹⁴;
- cambio de tema introductorio sin relación alguna entre el tema anterior y el siguiente¹⁵.

En García García (2005) se observan, asimismo, problemas parecidos relativos a los cambios de tema.

4.4 Se habla en lengua escrita

En general, los estudiantes hablan un español más característico de la lengua escrita que de la hablada, no siendo conscientes de las diferencias existentes entre el discurso oral y el escrito o de las razones que motivan dicha diferencia. Su lenguaje no incluye prácticamente fenómenos comunes y naturales de la lengua hablada como podrían ser los enunciados suspendidos, los alargamientos de sílabas y palabras, las repeticiones de sílabas y palabras, las autocorrecciones o los rellenos. Es más, numerosos estudiantes dan a entender que consideran "feo" hablar de esa manera, y que no son conscientes de que, en realidad, hablan en lengua hablada en su lengua materna, con todas las implicaciones que esto conlleva.

También nos llama la atención que las conversaciones de los grupos con frecuencia se centran más en la forma lingüística que en la eficacia comunicativa, lo que resulta en muchas interrupciones inapropiadas en la conversación. Este mismo fenómeno es descrito por García García (2005: 8):

"En concreto, lo primero que nos ha llamado la atención ha sido la producción de repetidas correcciones (cambios que se centran en la adecuación gramatical, sobre todo en elementos morfológicos) y advertencias (empleo de la entonación y de preguntas directas con el fin de dejar claro al oyente que no se está seguro de si la expresión utilizada es la correcta).

(-)

Probablemente, el empleo tan abundante que los HNN¹⁶ hacen de este recurso obedece a un legítimo afán de emitir enunciados correctos. Sin embargo, estas continuas autocorrecciones, antes que facilitar la comunicación, la entorpecen, ya que resultan más bien molestas al oído, y generalmente no son necesarias para la transmisión efectiva del sentido."

¹³ P. ej: volviendo a.

¹⁴ P. ej: a propósito de; hablando de.

¹⁵ P. ej: hablando de otra cosa.

¹⁶ Hablante no nativo.

Este afán por parte de los estudiantes de lograr la máxima precisión gramatical provoca que involuntariamente se impongan unas exigencias extremadamente altas a sí mismos y a su capacidad de procesamiento cerebral, lo que conduce a una sobrecarga cognitiva de la memoria de trabajo, especialmente en los estudiantes con conocimientos lingüísticos menos sólidos (cf. nota 8).

A fin de evitar que la lengua hablada de los estudiantes se asemeje a la escrita, recomendamos concienciar a los estudiantes de las diferencias fundamentales entre el discurso oral y el escrito. Una posibilidad sería que los estudiantes analizaran y compararan extractos de discurso escrito y oral auténtico respectivamente, permitiendo que extraigan su propia conclusión por el método inductivo. Dicha concienciación de los estudiantes podría realizarse también de forma constante con la ayuda de actividades orientadas a la comprensión de los marcadores conversacionales y de la función fundamental que desempeñan los fenómenos de la lengua hablada en la conversación. La base analítica estaría compuesta por diversas formas de materiales auténticos de la lengua hablada que permitan la inclusión en el análisis de todos los factores contextuales relevantes.

4.5 Falta de interés y de atención

Para evitar el ser calificado de interlocutor desinteresado y sin ánimo de cooperación, es preciso participar de forma activa en la construcción de la conversación en curso y dar continuamente muestras de atención, de interés y de comprensión ante los enunciados de la(s) otra(s) parte(s).

Esta técnica, en calidad de hablante, consiste en formular preguntas reveladoras de interés sobre un tema que ha sacado a colación uno de los interlocutores (cf. apartado 3). En calidad de oyente, la técnica consiste en emitir turnos de apoyo (cf. apartado 2). Los apoyos constituyen un elemento esencial en el proceso de conversación, ya que, sin estas señales, la dimensión interactiva e interpersonal característica del diálogo se perdería, y las intervenciones del hablante adoptarían un cariz monológico.

Tanto la técnica conversacional cooperativa consistente en preguntas reveladoras de interés como la técnica de los turnos de apoyo se caracterizan, en general, por su ausencia en las conversaciones de los estudiantes. Al preguntarles directamente por la falta de aplicación de ambas técnicas, la mayoría de los estudiantes aduce la falta de conciencia de su existencia, y muchos opinan que no dominan las técnicas en su lengua materna. Por esta razón, resultan todavía más difíciles de aprender en lengua extranjera, y podemos observar que los estudiantes generalmente tienen mucha dificultad para adquirirlas.

A fin de que estas técnicas conversacionales básicas se incorporen en los diálogos de los estudiantes, es necesaria una práctica intensiva y específica. A tal efecto, utilizamos las actividades productivas con atención a la forma (cf. apartado 3.2). Conforman el punto de partida enunciados escritos auténticos que tratan diversos temas¹⁷. Partiendo de estos enunciados, los estudiantes simularán ser hablantes interesados formulando preguntas reveladoras de interés sobre el contenido de diferentes maneras, y oyentes interesados recurriendo a apoyos simples y complejos con la mayor variedad posible¹⁸ (cf. nota 3). Empezar con actividades productivas partiendo de enunciados escritos aumenta el tiempo de procesamiento del aprendiente a la vez que reduce la carga cognitiva de la memoria de trabajo.

En este apartado hemos aclarado las divergencias existentes entre el modo convencional de llevar a cabo una conversación coloquial y el de nuestros estudiantes de español, y nos llaman la atención las líneas paralelas que se pueden trazar entre

¹⁷ Encontramos numerosos enunciados apropiados en diversos foros de debate españoles en internet, ya que el lenguaje de estos foros comparte muchas características de la lengua hablada.

¹⁸ En este tipo de actividad, las contribuciones de los estudiantes pueden ser escritas o/y orales.

el inadecuado enfoque de los estudiantes y las actividades prácticas tradicionales. Teniendo dichas prácticas todavía un lugar destacado en el aula de lenguas extranjeras, no dudamos de que influyen negativamente en el proceso de desarrollo de la interacción más auténtica y natural.

En el apartado siguiente, complementamos las problemáticas comunicativas descritas arriba con las problemáticas atribuibles a la actitud del aprendiente.

5. LA ACTITUD DE LOS ESTUDIANTES ANTE LA ENSEÑANZA EXPLÍCITA Y SISTEMÁTICA DE LA ORALIDAD

Es bien sabido que el enfoque del aprendiente en la enseñanza y el aprendizaje se basa en sus experiencias y actitudes ya existentes. Varios investigadores han alegado que la actitud del aprendiente no sólo influye en su comportamiento educativo y en su enfoque en el aprendizaje de un idioma, sino también en cómo reacciona ante los métodos de enseñanza y las actividades didácticas concretas (Wenden, 1987; Horwitz, 1987, entre otros).

En lo que se refiere al desarrollo de la competencia conversacional, nuestra propia experiencia docente muestra que los estudiantes conciben la práctica conversacional como una especie de actividad amena, a juzgar por su modo inicial de llevarla a cabo. Hay una falta acusada de predisposición para trabajar a conciencia y sistemáticamente con la oralidad interactiva. Si bien los estudiantes están habituados a practicar fenómenos gramaticales con atención a la forma, les cuesta aceptar los beneficios de aplicar el mismo método a los elementos comunicativos como fase preparatoria para las actividades libres de conversación.

Asimismo, podemos observar que los estudiantes no entienden la importancia de seguir las instrucciones escritas de cómo realizar las actividades, ni tampoco tienen presentes los objetivos de aprendizaje. Muchos trabajan, además, despojados de toda actitud comunicativa crítica y no están dispuestos a corregir por sí mismos una conducta comunicativa inadecuada, aun cuando la han advertido en el proceso.

Cuando existen diferencias entre el enfoque de aprendizaje del enseñante y la concepción de los estudiantes, es necesario que el enseñante dedique tiempo a presentar los argumentos teóricos que respaldan sus elecciones didácticas. Es asimismo fundamental hacer un seguimiento constante del enfoque elegido con vistas a aclarar posibles problemáticas y para detectar si hacen falta más explicaciones o argumentaciones.

Es obvio que hay diferencias individuales en la rapidez con que se adaptan los estudiantes a nuestro enfoque de enseñanza y aprendizaje en la conversación, un enfoque que es nuevo e insólito para ellos, además de no concordar con la convicción generalizada de que la conversación es una destreza que sólo puede adquirirse por el método natural en el país de la lengua meta¹⁹. Sin embargo, debemos constatar, en general, que se trata de un proceso duradero que, además de la voluntad y la capacidad de adaptación del estudiante, requiere el desarrollo de un conocimiento metacognitivo y la capacidad de emplear estrategias metacognitivas, definidas por Wenden (1999:436):

"(-) metacognitive knowledge and metacognitive strategies should be recognized as complementary components of the broader notion of metacognition, i.e. they are separate and distinct. Metacognitive knowledge refers to information learners acquire about learning, while metacognitive strategies, i.e. planning, monitoring and evaluating, are

¹⁹ Al comienzo del curso, realizamos una ronda de preguntas escritas entre los estudiantes para averiguar su actitud acerca de distintos ámbitos del aprendizaje de idiomas.

general skills through which learners manage, direct, regulate, and guide their learning".

Además de una concienciación metacomunicativa de la conversación como forma de comunicación oral interactiva, hemos recabado experiencias positivas, con referencia a Wenden (op.cit.), a la hora de concienciar a los estudiantes de español de:

- aspectos generales y específicos de determinadas destrezas en el aprendizaje de idiomas;
- enfoques didácticos empleados para el desarrollo general de la competencia conversacional;
- propósito y potencial de aprendizaje de determinadas actividades;
- procedimientos justificados didácticamente para solventar ejercicios y tareas.

Es muy recomendable respaldar este proceso de concienciación con la ficha de aprendizaje anteriormente mencionada (cf. apartado 4). Por *ficha de aprendizaje reflexivo*²⁰ entendemos una herramienta de cooperación empleada por el grupo de conversación, cada uno de sus miembros y el tutor para planificar el proceso de aprendizaje, reflexionar sobre el mismo y evaluarlo en un periodo determinado. La ficha de aprendizaje electrónica que hemos desarrollado para este fin es interactiva y se elabora a partir del diálogo entre 1) los miembros del grupo, entre 2) el tutor y el grupo y entre 3) el tutor y cada estudiante individualmente. Esta ficha está diseñada en forma de plantilla para rellenar, y se adapta de semestre a semestre a la progresión del aprendizaje planificada en la asignatura. Los estudiantes también utilizan la ficha como elemento unificador orientativo de las actividades que sostienen su proceso de aprendizaje, y esta herramienta contribuye a que se responsabilicen de su propio aprendizaje con una mayor autonomía y reflexión.

6. CONCLUSIONES

Con el presente artículo hemos pretendido abogar por la incorporación de un mayor grado de discurso dialógico real y natural en el desarrollo de la oralidad del aprendiente de idiomas, partiendo de situaciones comunicativas más próximas a la realidad que exigen una estructura discursiva y un lenguaje que el aprendiente experimentaría en conversaciones auténticas con hablantes nativos.

Asimismo, hemos expuesto la influencia negativa que ejercen al respecto determinadas actividades de comunicación oral obsoletas y apartadas de la realidad. Resulta especialmente preocupante constatar que un buen número de estudiantes, después de muchos años como aprendientes en diferentes niveles educativos, se han apropiado, por lo visto, de este discurso artificial hasta tal punto que lo perciben como natural, considerando el discurso oral auténtico como innatural y, en consecuencia, muy difícil de adquirir en lengua extranjera.

Hemos introducido el artículo barajando tres hipótesis sobre el motivo de la subrepresentación del discurso dialógico más auténtico en el aula de lenguas extranjeras: tradición, complejidad y formas de examen. Otra hipótesis consiste en que a los aprendientes de idiomas se les considera, por lo general, interlocutores hábiles, y que la habilidad conversacional se transfiere automáticamente de la lengua materna a la lengua extranjera. La falsedad de esta hipótesis queda demostrada tanto por nuestras propias observaciones como las de otros (cf. Pérez Fernández, 2007).

Si los estudiantes han de aprender a dominar el discurso dialógico auténtico, es preciso concienciarles de sus características generales, de las posibles diferencias interculturales entre las convenciones de la lengua materna y la lengua meta,

²⁰ Del inglés: reflective learning journal. "An accumulation of material that is mainly based on the writer's processes of reflection" (Moon, 1999: 4).

así como implementar un programa de entrenamiento específico y metódico que capacite a los estudiantes a conversar de forma óptima en lengua extranjera.

En este trabajo hemos decidido omitir el aspecto de las pautas de comportamiento comunicativo específicamente culturales en español. Hemos pretendido, ante todo, ilustrar el objetivo y la necesidad de desarrollar de forma explícita y específica una competencia general de conversar informal y naturalmente, incorporando tanto diversas técnicas conversacionales como cooperativas, además de hacer uso de las características de la lengua hablada.

Aparte de los aspectos comunicativos de la didáctica de las lenguas extranjeras, también la autonomía y la responsabilidad compartida centran nuestra atención. El interés todavía creciente en estos conceptos se explica ante todo por el hecho de que el aprendizaje de idiomas lógicamente no pueda realizarse sin que el propio aprendiente asuma un papel activo en el proceso. Por consiguiente, los aprendientes de idiomas, tanto a nivel de secundaria como de universidad, pueden beneficiarse del desarrollo de un conocimiento metacognitivo y de la habilidad de emplear estrategias metacognitivas a fin de mejorar su comprensión del proceso de aprendizaje de idiomas, utilizando, a la vez, dicha comprensión para afrontar adecuadamente su propio proceso de aprendizaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ambjoern, Lone (2001): Talt interaktion anskuet i et diskursivt, pragmatisk og strategisk perspektiv. Publicación electrónica, *Research@asb*, 2001, 1-77.
- Ambjoern (2006a): Differentiering og kreativitet i det elektroniske asynkrone læringsrum. *Sprogforum*, 38, 37-44.
- Ambjoern (2006b): Om tale, tiltale og samtale i fremmedsproglig mundtlighed. *Anglofiles- Journal of English Teaching*, num. 139, 14-23.
- Burns, Anne/Joyce, Helen (1997): *Focus on speaking*. Macquarie University: National Centre for English Language Teaching and Research.
- Cadierno, Teresa (1995): El aprendizaje y la enseñanza de la gramática en el español como segunda lengua. *REALE*, 4, 67-85.
- Cestero Mancera, A.M. (2000): *Los turnos de apoyo conversacionales*. Cadiz: Servicio de Publicaciones de La universidad de Cádiz.
- Cestero Mancera, A.M. (2005): *Conversación y enseñanza de lenguas extranjeras*. Cuadernos de Didáctica del Español/LE, Madrid: Arco Libros, S.L
- Day, Richard R. (ed) (1986): *Talking to learn. Conversation in second language acquisition*. M.A.: Newbury House.
- Ellis, Rod (1997/2001): *SLA research and language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- García García, Marta (2005): La competencia conversacional en los estudiantes de español como lengua extranjera. *linRED*, num. II, 1-26.
- Horwitz, Elaine K. (1987): *Surveying student beliefs about language learning*. En: Wenden/Rubin, 119-129.
- McLaughlin, Barry/Rossman, Tammi/McLeod, Beverly (1983): Second language learning: An information-processing perspective. *Language Learning*, 33/2, s. 135-158.
- Moon, Jennifer (1999): *Learning journals. – A handbook for academics, students and professional development*. London: Kogan Page.
- Pérez Fernández, Carmen (2007): Dinamización de las clases de conversación y estrategias de enseñanza de lengua oral. *redELE*, núm. 11, 1-16.
- Porter, Patricia (1986): *How learners talk to each other: Input and interaction in taskcentred discussions*. En Day (ed), 1986.
- Trosborg, Anna (1995): *Interlanguage pragmatics. Requests, complaints and*

apologies. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.

Wenden, Anita (1987): How to be a successful language learner: Insights and prescriptions from 12 learners. En Wenden/Rubin 1987, 103-117.

Wenden, Anita (1999): An introduction to metacognitive knowledge and beliefs in language learning: beyond the basics. *System*, 27, 435-441.

Wenden, Anita/Rubin, Joan (1987): *Learner strategies in language learning*. London: Prentice/Hall International.

Sobre las diferencias entre *ser* y *estar*. El tipo de predicado y el tipo de sujeto

SILVIA GUMIEL MOLINA
Universidad de Alcalá – Instituto Cervantes
agle2@cervantes.es

Silvia Gumiel es Doctora en Filología Hispánica por la Universidad de Alcalá. En la actualidad trabaja como Técnico superior en el proyecto AGLE (Archivo Gramatical de la Lengua Española) del Instituto Cervantes y es profesora asociada de la Universidad de Alcalá, donde imparte clases de Lingüística teórica y Recursos tecnológicos; colabora además impartiendo cursos de Gramática española en diferentes estudios de posgrado. Sus trabajos se centran en el estudio de la gramática del español, especialmente de los tipos de eventos y de la predicación secundaria, temas sobre los que ha publicado numerosos artículos. Entre sus últimas publicaciones destaca la obra *Los complementos predicativos*.

Resumen: Este artículo supone una reflexión desde la lingüística teórica que dé cuenta de todas las posibilidades de combinación de los verbos *ser* / *estar* con los distintos predicados. Propondremos que los predicados se dividen en dos tipos - predicados de estadio y predicados de individuo -. De este modo, los predicados de estadio se combinarán siempre con *estar* mientras que los predicados de individuo se combinan habitualmente con *ser* aunque bajo ciertas circunstancias que reciben el nombre de coacción pueden hacerlo con *estar*; dentro de estos últimos, propondremos que existen dos grupos: predicados de individuo fácilmente coaccionables, que pueden combinarse con *ser* y *estar*, y predicados de individuo difícilmente coaccionables, que generalmente se combinan con *ser* pero que pueden aparecer con *estar* cuando hay algún otro elemento que propicia la reinterpretación del evento como anclado temporalmente (*¡Qué inteligentes están hoy mis alumnos!*). Una vez presentada esta clasificación propondremos que ésta se ve reflejada en otras construcciones gramaticales, a saber, las cláusulas absolutas, las construcciones con *con* y las construcciones con complementos predicativos adjuntos; dado que estas tres construcciones existen en muchas otras lenguas, el docente, y también el alumno, podrá encontrar en ellas un criterio para decidir qué verbo copulativo utilizar. Por último, se presenta en el artículo una reflexión sobre cómo incide el tipo de sujeto en la selección de uno u otro verbo copulativo.

Palabras clave: *ser*, *estar*, verbo copulativo, gramática, predicado de estadio, predicado de individuo, adjetivo, coacción, cláusula absoluta, construcción con *con*, complemento predicativo, sujeto.

1. LAS DIFERENCIAS ENTRE *SER* Y *ESTAR*. UN PROBLEMA CLÁSICO.

Durante décadas, los criterios para distinguir aquellos predicados que se combinan con *ser* y aquellos predicados que se combinan con *estar* han resultado un problema clásico. Así, por ejemplo, la gramática de Bello ya recoge estas diferencias; este autor establece que el verbo *ser* denota “existencia absoluta, la propia de la divinidad [...] pero también se extiende a otros seres y suele aplicarse a las cualidades esenciales y permanentes” (Bello, 1947); por otro lado, *estar* se refiere a cualidades accidentales y transitorias.

En la actualidad, el número de trabajos en este tema ha proliferado considerablemente. Podemos agrupar estos trabajos en dos grandes grupos. En primer lugar, tenemos aquellos que proponen una descripción del fenómeno desde un punto de vista comunicativo; se sitúan en esta línea gran parte de los estudios que se orientan hacia la enseñanza del español como lengua extranjera (gramática comunicativa de Matte Bon); estos trabajos proponen, *grosso modo*, que la diferencia entre *ser* y *estar* queda decidida por la intención del hablante; el principal problema de las explicaciones que se ofrecen a los estudiantes extranjeros es que los manuales de español incluyen extensas reglas del tipo que aparece en (1). Estas reglas presentan principalmente dos problemas: son difíciles de memorizar y presentan un gran número de excepciones.

(1)

- *SER* expresa: cualidad (Juan es inteligente), identificación (son coches), procedencia (soy de Madrid), posesión (el libro es de María), profesión (la profesora es lingüista), material del que está hecho un objeto (la mesa es de madera), el tiempo (hoy es lunes), el lugar, la fecha o la hora de celebración de un evento (la reunión es a las seis / en el salón de actos).
- *ESTAR*: uso locativo (El alumno está en Alcalá) o relativo a una posición (Juan está sentado), en las formas progresivas (Juan está cantando), para indicar estado físico o anímico (La sala está limpia; Juan está enfermo) o para indicar el resultado de una acción (La pared está recién pintada).

En segundo lugar, encontramos los trabajos que se enmarcan dentro de las investigaciones de corte teórico. Las más destacadas son las que proponen que la diferencia entre *ser* y *estar* está determinada por el tipo de predicado que seleccionan. Por todos es conocida la diferencia entre predicados de individuo y predicados de estado que introdujo Carlson (1977) y que ha sido adoptada frecuentemente para explicar estas diferencias (Leonetti 1994, Fernández Leborans, 1999, etcétera); en una línea teórica similar, Marín (2004) distingue entre predicados acotados (que seleccionan *estar*) y predicados no acotados (que seleccionan *ser*) y Romero (en prensa) propone que las diferencias en la selección de uno u otro verbo se encuentran directamente relacionadas con la interpretación de los adjetivos como intersectivos o subsectivos. La ventaja fundamental de este tipo de propuestas de cara a enseñar la distribución de *ser* y *estar* a estudiantes extranjeros es que nos permite encontrar en otras estructuras esta diferencia entre predicados de un tipo y predicados de otro, algunas de las cuales aparecen en otras lenguas; la ventaja es doble: por un lado, nos permite demostrar que la existencia de dos tipos de predicados es un fenómeno sistemático y existente en varios fenómenos de muchas lenguas, y no una diferencia que haya que proponer simplemente para la distribución *ser* / *estar*; por otro, permite a los estudiantes buscar estructuras en su lengua materna que les permitan identificar los predicados que se combinan con uno u otro verbo.

Sin embargo, el problema de la distribución entre *ser* y *estar* no acaba al identificar dos tipos de predicados (vamos a asumir que la diferencia entre predicados de estado y predicados de individuo es la más adecuada), sino que existe un gran número de predicados, sobre todo adjetivos, que pueden combinarse, sin grandes problemas, tanto con *ser* como con *estar*. Estos adjetivos se ilustran en (2):

- (2) a. La casa es / está roja
- b. Alicia es / está feliz

En este artículo vamos a proponer que estos adjetivos son predicados de individuo y que la sintaxis tiene mecanismos para transformarlos en predicados de estado. Estos mecanismos reciben el nombre de coacción.

No obstante, la introducción del concepto de coacción en la distribución *ser / estar* tal y como se recoge en Escandell y Leonetti (2002) no nos permite explicar el contraste que tenemos en (3):

- (3) a. Los alumnos estuvieron muy inteligentes
- b. *La charla estuvo muy inteligente

Los datos de (3) muestran que, en el caso de las oraciones copulativas, el sujeto determina en algunas ocasiones la elección de uno u otro verbo copulativo. Si bien no nos encontramos en condiciones en estos momentos de aportar una solución perfectamente argumentada, propondremos que el tipo de sujeto permite coaccionar o no el predicado, en la línea de Romero (en prensa).

Así las cosas, parece que la distribución de los verbos copulativos no resulta en absoluto clara, dado que una gran parte de los adjetivos que pueden combinarse con *ser* lo hacen también con *estar* si se encuentran bajo las condiciones adecuadas. En este artículo vamos a procurar establecer cuántos tipos de adjetivos hay con respecto a la distribución *ser / estar* y cuáles son las condiciones que nos permiten combinar un predicado con un verbo, con otro o con ambos. Hemos de advertir, no obstante, que este trabajo no pretende ofrecer una fórmula al estudiante, sino simplemente ayudar al docente a reflexionar sobre las posibilidades de combinación de *ser / estar* con los diferentes predicados.

Este trabajo se estructura como sigue: en el apartado §2 veremos brevemente cuáles son las principales propuestas que nos permiten distinguir dos tipos de predicados. En el §3 buscaremos aquellas construcciones del español y de otras lenguas en las que se reproduce esta dicotomía y propondremos que los adjetivos que pueden combinarse tanto con *ser* como con *estar* son predicados de individuo que pueden ser coaccionados; dentro de estos propondremos la existencia de dos grandes grupos, los que pueden ser coaccionados con facilidad (que llamaremos predicados de individuo del tipo 1) y aquellos que necesitan que el adjetivo se inserte en un contexto determinado que provoque la coacción (o predicados de individuo del tipo 2). Por último, en el §4 señalaremos algunos ejemplos que nos permiten observar que el sujeto de las oraciones copulativas puede determinar la aparición de una u otra cópula; seguiremos en este punto la propuesta que se recoge en Romero (en prensa).

2. LA DIFERENCIA ENTRE *SER* Y *ESTAR*. EL TIPO DE PREDICADO

La mayor parte de las explicaciones sobre la distinción *ser/estar* que parten de la gramática, asumen que la diferencia en el comportamiento de estos verbos estriba en la distribución entre predicados de estado, que se combinan con *estar*, y predicados de individuo, que aparecen con *ser*.

Por lo general, se asume que los predicados de individuo expresan propiedades estables, no accidentales y atemporales, frente a los predicados de estadio, que se corresponden con estados transitorios, accidentales o limitados en el tiempo. En contextos limitados temporalmente no tienen cabida los predicados de individuo y sí los de estadio:

- (4) a. *Siempre que / cuando María es alegre, todo le sale bien
b. Siempre que / cuando María está alegre, todo le sale bien.

Fernández Leborans (1999) establece que los predicados de estadio son predicados que implican cambio, tienen una limitación espacio – temporal, expresan propiedades transitorias y aparecen con verbos dotados de estructura temporal y aspectual interna; por su parte, los predicados de individuo no implican cambio, caracterizan a un individuo al margen del tiempo y del espacio, expresan propiedades estables y carecen de temporalidad interna.

- | | |
|---------------------------------------|---|
| (5) <u>Predicados de estadio (PE)</u> | <u>Predicados de individuo (PI)</u> |
| - Implican cambio | - No implican cambio |
| - Limitación espacio-temporal | - Caracterizan al margen del tpo y el espacio |
| - Propiedades transitorias | - Propiedades estables |
| - Dotados de est. tpal y aspectual | - Carecen de temporalidad interna. |

Posteriormente a la distinción entre predicados de individuo y predicados de estadio han aparecido otras, como la de Escandell y Leonetti (2002), quienes proponen distinguir entre predicados clasificatorios, que se corresponden con los predicados de individuo, y predicados anclados temporalmente. Esta distinción nos hace incluir adjetivos como *joven* dentro del primer grupo, lo que nos permite entender por qué el predicado *joven*, a pesar de no ser una propiedad eterna, se combine con *ser* y no con *estar*.

En una línea similar, Marín (2004) distingue entre aquellos predicados que se encuentran acotados temporalmente (que se combinan con *estar*) y aquellos que no están acotados (y que se combinan con *ser*). A partir de esta distinción, Marín recoge un conjunto de construcciones del español – de algunas de las cuales se hablará en el próximo apartado – que responden a la misma distribución y que proporcionan a los estudiantes de español como lengua extranjera un mecanismo para elegir entre *ser* y *estar*.

Una propuesta de carácter pragmático es la que se recoge en Maienborn (2005). Esta autora propone que las diferencias en la selección de *ser* y *estar* son de orden pragmático y que dependen de la conexión pragmática que se establece con otro lugar o situación. Así, si una oración como *The leaves were yellow* se interpreta como conectada con otra situación en la que las hojas del árbol no eran amarillas sino verdes, traduciremos al español como *Las hojas estaban amarillas*; por el contrario, si no conectamos esta situación con ninguna anterior o posterior traduciremos como *Las hojas son amarillas*.

Finalmente, en Romero (en prensa) se propone que las diferencias entre *ser* y *estar* se derivan de la pertenencia del adjetivo a los adjetivos intersectivos, que son aquellos cuya interpretación se suma a la del nombre que modifican (en el caso de *casa azul* podemos decir que *casas* denota el conjunto de "casas" y *azul* el conjunto de cosas azules por lo que *casa azul* denotará el conjunto de cosas que sean casa y que además sean azules), o a los adjetivos subsectivos, que son aquellos que provocan que el sintagma nominal se interprete como un subconjunto dentro del conjunto denotado por el nombre (así, *rascacielos pequeño* no denota el conjunto de cosas que sean rascacielos y que además sean pequeños, puesto que un rascacielos nunca es pequeño, sino que denotan un subconjunto dentro de los

rascacielos, el formado por los de menor tamaño). De esta manera, algunos adjetivos, como los relacionales, solamente pueden interpretarse como adjetivos intersectivos, pero la gran mayoría pueden interpretarse como intersectivos o subsectivos; a partir de esto, Romero propone que cuando un adjetivo tiene una lectura intersectiva, este se combinará con *ser*, mientras que cuando la lectura es subsectiva se combinará con *estar*.

En este trabajo vamos a asumir que la opción más adecuada es la que proponen Escandell y Leonetti (2002) según la cual los predicados se dividen en predicados de estadio y predicados de individuo, pero mientras que los predicados de estadio pueden definirse, tal y como se establece en Kratzer (1995), como aquellos predicados asociados con una variable espacio-temporal, los predicados de individuo se caracterizan como predicados clasificatorios, que son los que refieren "a aquellas propiedades que se utilizan para categorizar individuos como pertenecientes a una clase específica", como es el caso del adjetivo *joven*. Esto es, aquellos predicados que clasifiquen a los individuos como pertenecientes a una clase - adjetivos de individuo - se combinarán con *ser* mientras que los predicados que sitúen al individuo en un tiempo y un espacio determinado (predicados de estadio) se combinarán con *estar*. A modo de ejemplo: una oración como *el chico es inteligente* clasifica a *el chico* como un individuo perteneciente a la clase de los individuos inteligentes mientras que *el chico está cansado* no clasifica a *el chico* como perteneciente a la clase de los individuos cansados sino que muestra una cualidad de este en un espacio y un tiempo determinados. A partir de esta clasificación, tendremos que explicar por qué algunos predicados (sobre todo adjetivos) pueden combinarse tanto con *ser* como con *estar*. En este artículo vamos a proponer que los adjetivos de individuo, bajo ciertas circunstancias, pueden combinarse con *estar*; propondremos la existencia de dos grupos de adjetivos de individuo, unos que se combinan fácilmente con *estar* y otros que necesitan un elemento léxico que propicie la coacción; a partir de esto, habremos de determinar cuáles son esas circunstancias y qué instrumentos ofrece la gramática para identificar un tipo de adjetivos u otro.

Una vez que hemos revisado brevemente las propuestas de corte teórico sobre la distribución de *ser* y *estar*, vamos a ver cómo es esta distribución y en qué otras partes de la gramática se halla recogida.

3. LA DISTRIBUCIÓN *SER* /*ESTAR* Y SU REFLEJO EN LA GRAMÁTICA

La distribución entre *ser* y *estar* puede resumirse tal y como aparece en la tabla de (5):

(5)

	SER	ESTAR
Adjetivos	X	X
Nombres	X	---
Gerundios	---	X
Participios	X	X
SSPP	X	X

Desafortunadamente, esta tabla es poco esclarecedora por lo que resulta interesante plantear otras posibles explicaciones. La explicación que vamos a proporcionar en este trabajo está basada en el intento de encontrar paralelismos entre la distribución *ser/estar* y otros aspectos de la gramática. Así, por ejemplo, si pensamos en una expresión de tipo *Los soldados llegaron cansados* y sustituimos el adjetivo que ahí aparece funcionando como complemento predicativo, veremos que en su lugar podemos escribir adjetivos, participios o SSPP que se combinan con *estar*, pero no aquellos que se combinan con *ser* (*Los soldados llegaron de rodillas /*

**Los soldados llegaron inteligentes*). Este fenómeno es similar en todas las lenguas por lo que el estudiante encontrará en su lengua materna un punto de apoyo.

Tal y como recoge Marín (2004), en español encontramos varias estructuras de predicación en las que puede aparecer un predicado de estadio pero no uno de individuo. Estas construcciones son las que aparecen a continuación:

1. Construcciones con *ser* / *estar*

- *Tu mujer es* / **está* {*inteligente* / *de Madrid* / *amada por todo el mundo*}
- *María* **es* / *está* {*despedida* / *cansada* / *de rodillas*}

1. Construcciones absolutas

- **Una vez* {*inteligente* / *de Madrid* / *amada*} *tu mujer, todo será más fácil*
- *Una vez* {*despedida* / *cansada* / *de rodillas*} *María, podremos empezar a trabajar*

2. Cláusulas encabezadas por 'con' del tipo *Con las botas puestas*:

- **Con tu mujer* {*inteligente* / *de Madrid* / *amada*}, *todo será más fácil*
- *Con María* {*despedida* / *cansada* / *de rodillas*}, *no podremos dormir*

3. Con complementos predicativos adjuntos

- **Tu mujer llegó amada*
- *María llegó* {*despedida* / *cansada* / *de rodillas*}

Todas las construcciones que se muestran aquí permiten la aparición de predicados de estadio y, en condiciones normales, rechazan los predicados de individuo. A continuación examinaremos la distribución *ser* / *estar* con nombres, gerundios, participios, sintagmas preposicionales, adverbios y adjetivos y veremos cómo la combinación de estas categorías con *ser* o con *estar* se encuentra codificada también en las construcciones gramaticales anteriormente mencionadas.

3.1. *SER Y ESTAR CON NOMBRES*

Tal y como tenemos reflejado en la tabla, la cópula *estar* no puede combinarse en ningún caso con nombres, lo cual tiene una explicación en términos de predicados de estadio y predicados de individuo si observamos que los SSNN denotan pertenencia a una clase; esta es la razón por la cual (6b) es agramatical mientras que (6a) está bien formada:

- (6) a. Javier es profesor
b. **Javier está profesor* (pero pronto será jubilado)

De la misma manera, estos nombres no pueden aparecer en construcciones absolutas, construcciones encabezadas por 'con' y construcciones con complementos predicativos adjuntos:

- (7) a. **Profesor Javier, empezó a preparar la tesis*
b. **Con Javier profesor, podré empezar a preparar mi tesis*
c. **Javier llegó profesor*¹

¹ Escandell y Leonetti (2002) notan que existe un número de sintagmas nominales que pueden aparecer como predicados secundarios adjuntos:

- (i) Volvió a su casa millonario
(ii) Empezó futbolista y se jubila ministro

(tomados de Escandell y Leonetti, 2002)

Así pues, podemos afirmar que los sintagmas nominales no pueden combinarse nunca con *estar* ni aparecer en construcciones en las que aparecen predicados de estado. Esto se sigue, como indican Escandell y Leonetti, del hecho de que los nombres denotan siempre propiedades de individuo y no son coaccionables a predicados de estado.

3.2. SER Y ESTAR CON GERUNDIOS

Por el contrario, los gerundios se combinan con *estar* y rechazan la combinación con *ser*; podemos explicar esta distribución en términos de predicados de individuo y predicados de estado; dado que los gerundios denotan eventos que están acotados temporalmente, podemos afirmar que se trata de predicados de estado lo que explica su combinación con el verbo *ser*:

- (8) a. Juan está /*es sonriendo

De la misma manera, no encontramos problemas a la hora de insertar gerundios en las construcciones que admiten predicados de estado, a saber, construcciones absolutas ((9a)), construcciones encabezadas por 'con' ((9b)) y predicados secundarios adjuntos ((9c)):

- (9) a. Sonriendo Juan, todos nos quedamos más tranquilos
 b. Con Juan sonriendo, todos nos quedamos más tranquilos
 c. Juan llegó sonriendo

3.3. SER Y ESTAR CON PARTICIPIOS

Si bien hasta el momento establecer la distribución entre *ser* y *estar* resulta sencillo, en el caso de los participios empieza a ser ligeramente más complicada, dado que estos pueden combinarse tanto con *ser* como con *estar*.

Una de las diferencias fundamentales entre los dos verbos copulativos es que *estar* impone restricciones aspectuales mucho más fuertes que *ser* sobre sus posibles complementos participiales; de este modo, y tal y como se muestra en la tabla, aquellos participios que proceden de verbos que son estados (esto es, que no están anclados temporalmente) o de verbos que son procesos (verbos que tienen duración pero no tienen delimitación) no pueden combinarse con *estar*, pudiendo hacerlo solo aquellos que están delimitados, a saber, los eventos.²

	SER + particip.	ESTAR + partic.
Estados	+ Tu mujer es amada por otro hombre	- *Tu mujer está amada por otro hombre
Procesos	+ El perro ha sido acariciado	- *El perro está acariciado
Eventos	+ La puerta ha sido abierta	+ La puerta está abierta

Para ver cómo podemos saber ante qué tipo de evento estamos y si estos participios pueden combinarse con *ser*, con *estar* o con ambos, vamos a comparar estas construcciones con otras que existen en diversas lenguas y que nos pueden servir de ayuda dado que presentan la misma distribución:

² Sin embargo, tal y como se describe en Marín (2004), las restricciones sobre los participios son más fuertes de lo que aquí recogemos, de manera que solamente los participios de verbos delimitados que tienen un objeto afectado. Remitimos a la obra citada por cuestiones de espacio.

1. Construcciones absolutas

- **Una vez amada tu mujer, todo será más fácil*
- **Una vez acariciado el perro, no nos morderá*
- *Una vez abierta la puerta, entraremos en la casa*

2. Cláusulas encabezadas por 'con' del tipo *Con las botas puestas*:

- **Con tu mujer amada, todo será más fácil*
- **Con el perro acariciado, nos iremos de vacaciones.*
- *Con la puerta abierta, no podremos dormir*

3. Complementos predicativos adjuntos

- **Tu mujer llegó amada*
- * *El perro llegó acariciado*
- *La puerta llegó abierta*

Podemos pues afirmar que todos aquellos participios que pueden aparecer en construcciones absolutas, cláusulas con 'con' y complementos predicativos adjuntos, pueden también combinarse con *estar*.

3.4. CON SSPP Y CON ADVERBIOS

3.4.1. Con SSPP

Igual que los adjetivos, los SSPP se pueden clasificar en dos grupos, los que denotan estados no acotados (predicados de individuo), que se combinan con *ser*, ((10)) y los que denotan estados acotados (predicados de estadio), que se combinan con *estar*, ((11)):

- (10) de madera, de Barcelona, de Pedro, de carácter fuerte, de buena pasta, de mucho comer, de armas tomar, de fiar, de día, de noche, del Real Madrid, de lo que no hay, de diseño.
- (11) a oscuras, bajo sospecha, entre rejas, con gripe, de buen ver, de compras, de pie, de los nervios, de moda, de servicio, en silencio, en alto, por la labor, sin aliento.

(ejemplos tomados de Marín 2004)

A diferencia de los adjetivos, en el caso de los SSPP es difícil encontrar alguno que pueda combinarse tanto con *ser* como con *estar*.³ A primera vista, podría considerarse que los SSPP de significado locativo constituyen una de las pocas excepciones a esta regla, ya que decimos que *Alicia está en el aula 2* pero *La conferencia es en el aula 2*. Esto demuestra, por un lado, que la elección entre *ser* y *estar* no queda claramente condicionada por el contexto y, por otro, que el motivo de este comportamiento no hay que buscarlo solo en el tipo de SSPP sino también en las características del sujeto.⁴

³ Esto supone una prueba en contra de las hipótesis que suponen que las diferencias entre *ser* y *estar* estriban en la posibilidad de anclar o no el evento al discurso. De este modo, una propiedad clasificatoria como "del Real Madrid" es fácilmente cambiabile; si el Real Madrid pierde tres ligas seguidas puede haber varias personas que cambien de equipo pero aun así no es posible decir que una persona "está" del Real Madrid. Por otro lado, Escandell y Leonetti proponen que el fenómeno de la coacción que utilizamos aquí es aplicable solamente a los adjetivos y no a otras categorías, como por ejemplo los sintagmas preposicionales.

⁴ El último apartado de este trabajo incluye una propuesta según la cual el tipo de sujeto determina la selección de uno u otro verbo.

De nuevo, podemos buscar las diferencias entre SSPP que son predicados de estadio o de individuo en las construcciones absolutas, las cláusulas introducidas por *con* y los complementos predicativos, de manera que solo los primeros pero no los segundos pueden aparecer en estas construcciones:

- (12) Construcciones absolutas
 - a. Una vez de rodillas / de vacaciones / a oscuras / en silencio, haremos lo que queramos.
 - b. *Una vez de Madrid / de carácter débil / de Joaquín / de madera maciza, haremos lo que queramos.
- (13) Cláusulas con 'con'
 - a. Con el jefe de rodillas / de vacaciones...
 - b. *Con Esteban de Madrid / de carácter débil...
- (14) Complementos predicativos adjuntos
 - a. Los soldados llegaron de rodillas
 - b. *Los soldados llegaron del Real Madrid

3.4.2. Con adverbios

El análisis de los adverbios pasa también por diferenciar los que denotan estados ((15)) de los que refieren a propiedades clasificatorias ((16)); los primeros con compatibles con *estar* y los segundos con *ser*.

- (15) cerca, lejos, aquí, allí, encima, debajo, delante, detrás, abajo, arriba, bien, mal, estupendamente, divinamente...
- (16) tarde, pronto, demasiado, poco, mucho, más, menos, antes, después, ayer, hoy, mañana...

Sin embargo, a diferencia de lo que ocurre con los SSPP, los adverbios están sujetos a un grado de variación más elevado de forma que mientras que algunos, como *tarde*, son claramente no acotados (predicados de individuo) y otros, como *encima*, son claramente acotados (predicados de estadio), hay un buen número de adverbios cuyo comportamiento no es del todo sistemático. Así, mientras que *bien* /*mal* nunca pueden combinarse con *ser*, adverbios como *cerca* o *lejos* en determinados contextos pueden llegar a construirse con *ser*; esto sin olvidarnos de construcciones de localización de eventos del tipo *La conferencia es arriba*.

La distribución de los adverbios de (16) es menos variable dado que la mayoría de ellos se construyen únicamente con *ser*.

Con todo, esta distinción es una vez más consistente puesto que podemos compararla, de nuevo, con construcciones absolutas, cláusulas con *con* y complementos predicativos adjuntos:

- (17) Construcciones absolutas
 - a. Una vez aquí / allí / abajo / arriba / encima / debajo, haremos lo que queramos
 - b. *Una vez antes / después / tarde / pronto...
- (18) Cláusulas con 'con'
 - a. Con tu padre aquí / allí, todo sería más llevadero.
 - b. *Con el día tarde /pronto, no nos dará tiempo a hacer nada.
- (19) Complementos predicativos adjuntos

- a. El coche funciona bien / mal.
- b. *El coche funciona demasiado.

3.5. CON ADJETIVOS

La mayor parte de los estudios sobre *ser* y *estar* se centran en la combinación de estos verbos con sintagmas adjetivos. La razón de esto es que, mientras que las anteriores combinaciones son razonablemente claras y predecibles, el paradigma de los adjetivos es considerablemente más complicado.

En este trabajo vamos a diferenciar entre adjetivos que denotan propiedades clasificatorias, que habitualmente se combinan con *ser*, y adjetivos que denotan estados (esto es, que son acotados o que están anclados temporalmente), que se combinan con *estar*. Estos adjetivos aparecen recogidos en (20) y (21) respectivamente:

- (20) **Adjetivos que se combinan con ser:** Cautos, constantes, cuidadosos, (des)cortés, (des)leal, (im)prudente, (in)capaz, (in)discreto, (in)justo, (in)mortal, (in)noble, inteligente, llevadero, odioso, sabio, temerario.
- (21) **Adjetivos que se combinan con estar:** absorto, ausente, borracho, contento, desnudo, descalzo, deseoso, enfermo, hartos, llenos, maltrechos, perplejos, presentes, quietos, solos, vacíos.
(ejemplos tomados de Marín, 2004)

En el caso de los adjetivos que se combinan con *estar* resulta sencilla la adscripción de estos al grupo de los predicados de estado, ya que se trata de adjetivos que están anclados temporalmente y, además, pueden combinarse con construcciones absolutas, con cláusulas introducidas por *con*, y pueden aparecer con complementos predicativos de sujeto o de objeto:

- (22) Construcciones absolutas
 - a. Una vez borracho / descalzo / desnudo, tu hermano se durmió.
 - b. *Una vez inteligente / constante / cortés / capaz, tu hermano se durmió.
- (23) Cláusulas con 'con'
 - a. Con el jefe borracho / desnudo, no hay quien trabaje a gusto.
 - b. *Con el jefe inteligente / constante, no hay quien trabaje a gusto.
- (24) Complementos predicativos adjuntos
 - a. Esteban llegó a su casa borracho / desnudo / descalzo.
 - b. Esteban llegó a su casa inteligente / constante / cortés.

Desgraciadamente, el comportamiento de los adjetivos que habitualmente se combinan con *ser* es más complejo de lo que hemos explicado hasta el momento. Junto a los grupos señalados en (20) y (21) podemos encontrar un tercero que está integrado por aquellos adjetivos que se combinan tanto con *ser* como con *estar*:

- (25) **Adjetivos que se combinan con ser y con estar:** alegre, alto, amplio (a)normal, bajo, estrecho, feliz, feo, flaco, gordo, grande, hermoso, inquieto, joven, libre, nervioso, pequeño, orgulloso, tranquilo, viejo, vivo.
(tomado de Marín, 2004)

En este artículo vamos a proponer que aquellos adjetivos que aparecen en (25) se clasifican como adjetivos de individuo y que la razón por la que se combinan en ocasiones con *estar* es la coacción, fenómeno que pasamos a comentar a continuación.

3.5.1. La coacción

Veamos los siguientes ejemplos:

(26)

- a. Juan está hoy **muy español**
- b. Los peores alumnos de la clase están hoy **muy inteligentes**

En (26a) tenemos un adjetivo como *español* que en condiciones normales se considera una propiedad estable, permanente y no acotada, por lo que debería combinarse con *ser* y no con *estar* como ocurre en este caso. Sin embargo, obsérvese que en este caso, *español* se interpreta como "característica del comportamiento típico de los españoles en un momento determinado". Así, y como señalan Escandell y Leonetti (2002), una oración como *María es simpática / inteligente / difícil* "caracteriza el sujeto como un miembro de la clase de simpático / inteligente / difícil" mientras que una oración como *María está simpática / inteligente / difícil* "indica una adscripción temporal a esta clase, típicamente sobre la base del comportamiento del sujeto en una situación dada". De este modo, podemos afirmar que existen ciertas condiciones en las que un predicado que denote una propiedad puede transformarse en un predicado de estado; las condiciones para que esto suceda son varias y complejas, pero si pensamos en los elementos de la oración que pueden hacer que un predicado se encuentre anclado temporalmente, encontraremos algunos elementos que pueden "coaccionarlo". En español, la combinación con la cópula *estar* supone que el predicado se interprete como acotado; esta coacción puede verse completada si añadimos a la oración elementos temporales como el adverbio *hoy*. Cuando la oración es exclamativa o cuando el adjetivo lleva un adverbio de grado como *muy*, parece que encontramos menos problemas para interpretar el predicado como un predicado acotado. Así, en la oración *Los alumnos son inteligentes* tenemos que *inteligentes* es un predicado que denota una propiedad estable y no acotada; si cambiamos la cópula, obtenemos *Los alumnos están inteligentes*, ejemplo ciertamente extraño pero que puede interpretarse como un estado en el que los alumnos se encuentran en un momento determinado; el grado de aceptabilidad de esta oración aumenta notablemente si le añadimos un adverbio de tiempo (*Los alumnos están inteligentes hoy*) y pasa a ser totalmente correcta si la insertamos en una oración exclamativa: *¡Qué inteligentes están hoy los alumnos!*.

Una aproximación más cercana a aquellos adjetivos que se combinan con *ser* pero que en condiciones de coacción pueden combinarse con *estar* nos conduce a establecer dos tipos de adjetivos de individuo, aquellos que pueden ser coaccionados simplemente con el uso de *estar* y aquellos que necesitan que anclamos temporalmente el evento con un elemento léxico, por ejemplo con la aparición de un adverbio de tiempo. Algunos ejemplos de los primeros aparecen en (27) y ejemplos de los segundos en (28):

(27) Juan es / está gordo / feliz / inquieto / tranquilo...

- (28) a. Juan es / *está inteligente / cuidadoso / sabio / temerario
b. ¡Qué inteligente / cuidadoso / sabio / temerario está Juan hoy!

De hecho, si aplicamos las pruebas que propone Marín (2004) para diferenciar entre predicados de estado y predicados de individuo (aparición en cláusulas absolutas, cláusulas encabezadas por *con* y predicados secundarios no exigidos) observamos que ambos tipos de adjetivos no se comportan de la misma manera:

(29) a. Cláusulas absolutas

- i. *Gordo / feliz / inquieto / tranquilo Juan, todo será más sencillo
- ii. *Inteligente / cuidadoso / sabio / temerario Juan, todo será más sencillo

b. Cláusulas encabezadas por con

- i. Con Juan feliz / tranquilo /..., todo será más sencillo
- ii. *Con Juan inteligente / cuidadoso..., todo será más sencillo

c. Predicados secundarios adjuntos

- i. Juan llegó feliz / inquieto / tranquilo
- ii. *Juan llegó inteligente / cuidadoso / temerario

Los ejemplos de (29) muestran que los ejemplos del tipo que aparecen en (27) y que denominaremos a partir de ahora, predicados de individuo del tipo 1, no pueden aparecer en construcciones absolutas pero sí en construcciones encabezadas por *con* y construcciones con predicados secundarios adjuntos, mientras que los que aparecen en (28) no pueden aparecer en ninguna de las construcciones mencionadas⁵.

Escandell y Leonetti (2002) restringen la coacción a constituyentes que estén seleccionados. Esto explica que las construcciones con cláusulas absolutas, que no son nunca seleccionadas, no permitan la aparición de predicados de individuo que puedan ser reinterpretados como predicados de estadio, ni siquiera cuando aparecen elementos que puedan coaccionarlos:

- (30) a. *Tan tranquilo Juan, todo será más sencillo
 b. *Tan inteligente Juan, todo será más sencillo

Con respecto a las cláusulas introducidas por *con*, en este caso la preposición *con* selecciona la cláusula reducida, por lo cual, en principio, se cumplen los requisitos para que un adjetivo de estadio pueda aparecer coaccionado, como ocurre con los predicados de individuo del tipo 1, según vemos en (29bi). Esto predice que cuando un predicado de individuo del tipo 2 aparece en las condiciones adecuadas (esto es, con algún elemento de la oración que provoque su coacción), la construcción con *con* debería estar bien formada, tal y como vemos en (31):

- (31) Con Juan tan extremadamente inteligente esta mañana, todo será más fácil

Finalmente, y con respecto a las posibilidades de combinación con predicados secundarios adjuntos, Escandell y Leonetti proponen que el fenómeno por el cual estos predicados admiten la presencia de un predicado de individuo que se reinterprete como uno de estadio no puede ser la coacción, dado que estos predicados no están seleccionados. Nótese, sin embargo, que los predicados secundarios adjuntos muestran exactamente las mismas restricciones con respecto a los adjetivos de estadio que el verbo *estar*; a saber, los predicados de individuo del tipo 1 aparecen fácilmente en esta posición mientras que los de individuo del tipo 2 necesitan aparecer con elementos léxicos que los coaccionen:

- (32) ¡Qué inteligentes han llegado hoy los alumnos!

Tal y como indica Manuel Leonetti (c.p.), podemos establecer un paralelismo entre estos fenómenos y la capacidad, o más bien incapacidad, de los adjetivos del tipo 2 de aparecer con determinados tiempos en función del aspecto gramatical del

⁵ Existen algunos casos en los que los complementos predicativos adjuntos sí pueden ser un predicado de individuo del tipo 2; se trata de aquellos casos en los que el complemento predicativo aparece coaccionado por algún elemento de la oración: *¡Qué inteligentes han llegado hoy los alumnos!*. Para más información, véase Gumiel (2005).

predicado. García (1998) señala que algunos predicados estativos no son compatibles con el pretérito indefinido pero sí con el imperfecto y muestra que esto se debe a las conexiones entre aspecto léxico y aspecto morfológico de los predicados. En este punto encontramos una nueva diferencia puesto que, mientras que los adjetivos de individuo del tipo 2 no pueden aparecer con el verbo *ser* en pretérito indefinido, los adjetivos del tipo 1 sí pueden hacerlo, tal y como se muestra a continuación:

- (33) Predicado de individuo tipo 2: *Juan fue español
- (34) Predicado de individuo tipo 2: *En 1995 Juan fue inteligente
- (35) Predicado de individuo tipo 1: En 1995 Juan fue feliz.

A modo de conclusión podemos decir que la clasificación de los adjetivos tal y como se ha venido haciendo en la mayor parte de los estudios de lingüística teórica es correcta: distinguimos así entre predicados de estadio y predicados de individuo; dentro de estos últimos hemos propuesto la existencia de dos tipos de predicados: predicados del tipo 1, que son predicados fácilmente coaccionables (generalmente se ha propuesto que estos predicados son ambiguos entre una lectura de individuo y una lectura de estadio), y predicados del tipo 2, que necesitan algún elemento léxico en la oración que los ancle en el espacio y el tiempo y permita, de este modo, la coacción.

3.5.2. La enseñanza de los adjetivos con *ser* y *estar*

Una vez que hemos propuesto que todos los adjetivos se incluyen dentro de una clase u otra, se complican considerablemente las explicaciones que se pueden dar para que los estudiantes de español como lengua extranjera sean capaces de combinar un adjetivo con *ser* o con *estar*. En esta charla vamos a proponer lo siguiente: distinguiremos, en primer lugar, los adjetivos que solo van con *estar*: se trata de adjetivos que pueden aparecer en cláusulas absolutas ((36a)), cláusulas con *con* ((36b)), predicados secundarios adjuntos ((36c)) y construcciones genéricas:

- (36) a. Una vez contento Juan, pudimos marcharnos
- b. Con Juan contento, podremos marcharnos
- c. Juan llegó contento

Por otro lado, con respecto a los adjetivos de individuo, es decir, aquellos que se combinan con *ser*, podemos observar que estos adjetivos no pueden aparecer nunca en construcciones absolutas, ni siquiera aquellos que pueden combinarse también con *estar*. Con respecto a aquellos que admiten la combinación tanto con *ser* como con *estar* sin la presencia de un elemento léxico que los coaccione, si bien estos adjetivos no pueden aparecer en construcciones absolutas, sí están permitidos en cláusulas con *con* y complementos predicativos adjuntos, según mostrábamos en (29), ejemplos que reproducimos a continuación. La siguiente tabla muestra de forma más clara esta distribución:

- (29) a. Cláusulas absolutas
 - i. *Gordo / feliz / inquieto / tranquilo Juan, todo será más sencillo
 - ii. *Inteligente / cuidadoso / sabio / temerario Juan, todo será más sencillo
- b. Cláusulas encabezadas por *con*
 - i. Con Juan feliz / tranquilo /..., todo será más sencillo
 - ii. *Con Juan inteligente / cuidadoso..., todo será más sencillo

c. Predicados secundarios adjuntos

i. Juan llegó feliz / inquieto / tranquilo

ii. *Juan llegó inteligente / cuidadoso / temerario

	Adjs. de estadio	de Adjs. de individuo tipo 1	Adjs. de individuo tipo 2
En cláusulas absolutas	Ok	--	--
En construcciones con <i>con</i>	Ok	Ok	--
En complementos predicativos adjuntos	Ok	Ok	--

De este modo, el docente podrá explicar a sus estudiantes que existen tres tipos de adjetivos y que podemos deducir sus posibilidades de aparición con *ser* y/o *estar* dependiendo de sus posibilidades de aparición en otras estructuras. Así, aquellos adjetivos que pueden aparecer tanto en cláusulas absolutas, construcciones con *con* y complementos predicativos adjuntos se combinarán necesariamente con *estar* y nunca con *ser*; los adjetivos que aparezcan en construcciones con *con* y en complementos predicativos adjuntos pero que produzcan secuencias agramaticales en cláusulas absolutas podrán combinarse con *ser* y con *estar*; por último, aquellos adjetivos que no aparezcan en ninguna de estas tres construcciones se combinarán habitualmente con *ser* y solamente cuando aparezcan elementos léxicos que los anclen espacio – temporalmente (tales como adverbios de tiempo o cuantificadores) podrán combinarse con *estar*. Hasta donde sabemos, las cláusulas absolutas y los complementos predicativos adjuntos existen en gran número de lenguas por lo que el estudiante podrá acudir a la comparación con su propia lengua para establecer el tipo de adjetivo ante el que se encuentra.

3.5.3. La interpretación de los adjetivos de individuo combinados con *estar*

Marín (2004) establece que para explicar la interpretación de aquellos adjetivos que pueden combinarse con *ser* y con *estar* podemos acudir a la distinción entre norma general y norma individual. De este modo, la visión de norma general, expresada mediante la combinación con *ser*, indica una comparación entre una entidad y otras de su misma clase; en este caso, “se refleja la intención del hablante de clasificar el ente referido de acuerdo con unos criterios generales, válidos en una determinada cultura o sociedad”.

Por el contrario, la visión de norma individual, que se refleja con la combinación con *estar*, describe “una comparación entre el estado actual de una entidad y el estado que podría esperarse como normal o habitual en ella”.

De esto se sigue que las construcciones con *ser* asignan al sujeto propiedades cualitativas en función de una norma general de clasificación, mientras que las construcciones con *estar* atribuyen al sujeto características individuales consideradas como desviaciones de lo que se estima normal para dicho sujeto. Esta diferencia se pone de relieve en ejemplos como los siguientes:

- (37) a. La carretera es / está ancha
b. Ha sido / estado muy valiente

Finalmente, y en lo que atañe a los adjetivos ambivalentes, hay que tener en cuenta una última cuestión; debemos distinguir aquellos adjetivos que tienen significados diferentes dependiendo de si se combinan con *ser* o con *estar*. En estos

casos no podemos afirmar que sea el mismo adjetivo por lo que no parece muy lógico sostener que el hablante elija entre norma general y norma individual⁶.

4. UNA DIFICULTAD MÁS: LA DETERMINACIÓN DEL VERBO DEPENDIENDO DEL TIPO DE SUJETO

Hasta el momento hemos presentado una propuesta que permite explicar qué predicados pueden aparecer con *estar* y cuáles pueden combinarse tanto con *ser* como con *estar*, distinguiendo dentro de éstos dos tipos de predicados. Así las cosas, en principio todos los adjetivos son susceptibles de formar parte de un proceso de coacción que haga que se interpreten como adjetivos de estadio⁷. Obsérvense, sin embargo, los siguientes ejemplos:

- (38) a. Los alumnos son inteligentes
 ¡Qué inteligentes están estos alumnos hoy!
 b. La lección fue inteligente
 *¡Qué inteligente estuvo la lección ayer!

A lo largo de la bibliografía sobre *ser* y *estar* se ha notado que aquellos sujetos que denotan un evento solamente permiten la combinación con *ser* y rechazan la combinación con *estar* incluso en aquellos casos en los que el predicado es un sintagma preposicional locativo, que habitualmente se combina con *estar*:

- (39) a. Alicia *es / está en la segunda planta
 b. La conferencia es / *está en la segunda planta

Romero (en prensa) propone que las posibilidades de que un SN sujeto se combine con un predicado con *ser* o un predicado con *estar* pueden predecirse a partir de la teoría de las clases de nombres que propone Uriagereka; la jerarquía que establece este autor aparece representada en (40):

- (40) propiedad (nivel 1) > masa (nivel 2) > forma (nivel 3) > animacidad (nivel 4)

Romero propone que los sujetos permitirán la aparición de una cópula u otra en función del tipo del nivel al que se adscriba el sustantivo núcleo del SN. Nuestra propuesta es que cuanto mayor es el nivel al que pertenecen los sujetos, más sencillo será que se produzca la coacción que permite que los predicados de individuo se combinen con *estar*. Considérense los siguientes ejemplos.

- (41) a. La propuesta es / *está pequeña
 b. La cerveza es / *está pequeña
 c. La mesa es / ?está pequeña
 d. La niña es / está pequeña

Hemos de notar que en (41c) la combinación con *estar* produce, en principio, un resultado agramatical; sin embargo, si utilizamos términos que anclen este predicado a la situación espacio – temporal, entonces la coacción es posible: supongamos que tenemos una mesa extensible en nuestra casa que normalmente está abierta; por razones de espacio decidimos cerrarla; cuando un amigo volviera

⁶ Nos referimos a adjetivos cuyas diferencias de significado son totales: *ser* / *estar* católico, *ser* / *estar* comprometido; *ser* / *estar* despierto; *ser* / *estar* fresco; *ser* / *estar* maduro; *ser* / *estar* parado...

⁷ Escandell y Leonetti señalan que hay algunos adjetivos del tipo *necesario* que no pueden combinarse con *estar* ni siquiera cuando aparecen elementos léxicos capaces de forzar la coacción (**Está tan necesario en estos momentos que vengas*); sin embargo, estos autores hacen notar que este tipo de adjetivos siempre toman como sujeto un argumento preposicional y las “entidades proposicionales no pueden concebirse como un objeto de percepción – un paso necesario en la resolución de la coacción inducida por *estar*”.

a entrar en nuestra casa y se encontrara la mesa pequeña podría decir sin ningún problema: “¡Huy, qué pequeña está la mesa!”. Así, en principio, parece que los predicados de individuo del tipo 1 (aquellos que se combinan tanto con *ser* como con *estar* sin necesidad de que aparezcan elementos léxicos que anclen el evento y permitan la coacción) pueden combinarse con *estar* si su sujeto pertenece a un sustantivo de nivel 3 o de nivel 4.

Observemos ahora qué pasa con los predicados de individuo de tipo 2:

- (42) a. Ayer la propuesta fue / *estuvo llevadera / inteligente (nivel 1)
 b. Hoy me parece que esta cerveza es / *está muy llevadera (nivel 2)
 c. Hoy la mesa es / *está bastante llevadera (nivel 3)
 d. Hoy los alumnos son / están bastante llevaderos / inteligentes (nivel 4)

Según muestran los ejemplos de (42), aquellos predicados de individuo del tipo 2 (esto es, adjetivos que solo pueden combinarse con *estar* cuando aparece algún elemento léxico que permite anclar el evento) solo permiten la coacción cuando el sujeto pertenece al nivel 4.⁸

Finalmente, y una vez que hemos visto qué sustantivos permiten la coacción de predicados de individuo a predicados de estadio, veamos cómo se comportan los predicados de estadio con respecto al tipo de sujeto. Consideremos los ejemplos de (43):

- (43) a. El viaje ha sido / *ha estado muy cansado (nivel 1)
 b. Esta madera *es / está enferma de carcoma (nivel 2)
 c. Esta mesa *es / está enferma de carcoma (nivel 3)
 d. Estos niños *son / están enfermos (nivel 4)

Según vemos en estos ejemplos, los predicados de estadio cuando se combinan con sustantivos de nivel 1 no admiten tampoco la combinación con *estar* sino que han de combinarse con *ser*⁹. Esta distribución permite explicar ejemplos como *ser necesario*, *ser conveniente*, *ser evidente*, adjetivos de individuo que en ningún caso son coaccionables a predicados de estadio; la razón, en la línea que indican Leonetti y Escandell es que estos predicados siempre toman como sujeto una entidad proposicional que se interpreta como un sustantivo perteneciente al nivel 1.

Así las cosas, en este punto hemos esbozado una propuesta según la cual el SN sujeto es determinante en la elección de un verbo copulativo u otro. De este modo, la tabla que se muestra en (44) refleja cuáles son las posibilidades de combinación con *ser* o *estar* dependiendo del tipo de sujeto y del tipo de predicado:

(44)

	Predicados de estadio	Pred. individuo tipo 1	Pred. individuo tipo 2
Sust. de propiedad	ser / *estar	ser / *estar	ser / *estar
Sust. de masa	*ser / estar	ser / *estar	ser / *estar
Sust. de forma	*ser / estar	ser / estar	ser / *estar
Sust. de animacidad	*ser / estar	ser / estar	ser / estar

⁸ Manuel Leonetti (c.p.) indica que en las interpretaciones de estos ejemplos sería conveniente considerar cuestiones que parecerían interferir en la interpretación de estos ejemplos, tales como las metáforas, etcétera.

⁹ Recuérdese, sin embargo, que en este caso no podemos hablar de coacción puesto que la coacción es, en principio, unidireccional, esto es, permite interpretar predicados de individuos como predicados de estadio, pero no al revés.

Esta tabla nos permite observar lo siguiente: según aumenta el nivel de los sustantivos, resulta mejor la combinación con *estar*, de modo que los sustantivos de nivel 1 siempre tienen que combinarse con *ser* (incluso cuando el atributo es un predicado de estado) mientras que los adjetivos de nivel 4 permiten la combinación tanto con *ser* como con *estar* siempre que se den las condiciones de coacción necesarias según el tipo de predicado.

5. CONCLUSIÓN

En este trabajo hemos pretendido determinar cuáles son los hechos que determinan la elección del verbo *ser* o el verbo *estar* en las oraciones copulativas. Nuestra propuesta distingue dos grandes grupos de predicados, a saber, predicados de estado y predicados de individuo, y dentro de estos últimos propone distinguir entre aquellos predicados de individuo fácilmente coaccionables (que hemos denominado predicados de individuo del tipo 1), como *alegre* o *pequeño*, y aquellos predicados de individuo que necesitan la presencia de un elemento léxico que los ancle espacio – temporalmente (que hemos denominado predicados de individuo del tipo 2), como *inteligente* o *llevadero*. El comportamiento de estos tres tipos de predicados tiene reflejo en distintas construcciones sintácticas; así, los adjetivos de estado (que habitualmente se combinan con *estar*) pueden aparecer en cláusulas absolutas, cláusulas encabezadas por *con* y predicados secundarios adjuntos; los predicados de individuo del tipo 1 pueden aparecer en aquellas construcciones susceptibles de coacción, como las cláusulas encabezadas por *con* y también los predicados secundarios adjuntos; por último, los predicados de individuo del tipo 2 solamente pueden aparecer en construcciones con predicados secundarios adjuntos cuando hay un elemento léxico que lo ancle temporalmente. Esta distribución proporciona al docente los instrumentos necesarios para poder establecer pautas que permitan al alumno identificar aquellos adjetivos que se combinan con uno o con otro verbo copulativo.

Por otro lado, y una vez detalladas las posibilidades de combinación de los predicados con *ser* y *estar*, hemos comenzado a desarrollar la propuesta que se presenta en Romero (en prensa) que establece que el tipo de sustantivo que aparece como sujeto es determinante en la elección de uno u otro verbo copulativo; así, hemos establecido que los cuatro niveles de los que habla Romero a partir de los trabajos de Uriagereka propician las posibilidades de coaccionar un predicado y permitir, de este modo, su combinación con *ser* o *estar*. Queda, no obstante, un largo camino que nos permita determinar cómo el tipo de sujeto es capaz de determinar esta coacción. Dejamos en este punto a elección del docente la posibilidad de mostrar a sus alumnos las posibilidades de combinación con uno u otro verbo dependiendo del tipo de sujeto; nuestra sugerencia, sin embargo, es que estas diferencias se muestren a alumnos con un nivel C1 o superior y con buenos conocimientos de gramática.

BIBLIOGRAFÍA

- BELLO, ANDRÉS (1947): *Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos*,
- CARLSON, GREG (1977), *Reference to Kinds in English*, Nueva York, Garland.
- CRESPO, LUIS (1946), Los verbos *ser* y *estar* explicados por un nativo. *Hispania*, 29, 1: 45-55.
- DAVIDSON, DONALD (1967), "The logical form of action sentences", en N. Rescher (ed.). *The Logic of Decision and Action*. Pittsburgh, University of Pittsburgh Press.

- DEMORTE, VIOLETA (1999), "El adjetivo: clases y usos. La posición del adjetivo en el Sintagma Nominal", en IGNACIO BOSQUE Y VIOLETA DEMORTE (eds.). *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid, Espasa, pp.129-215.
- DEMORTE, VIOLETA Y PASCUAL MASULLO (1999). "La predicación: los complementos predicativos", en IGNACIO BOSQUE Y VIOLETA DEMORTE (eds.). *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid, Espasa, pp. 2461 – 2524.
- ESCANDELL-VIDAL, VICTORIA Y MANUEL LEONETTI (2002): "Coercion and the Stage / Individual Distinction", en Gutiérrez-Rexach (ed.), *From Words to Discourse*, Nueva York /Amsterdam, Elsevier, pp. 159 – 179.
- FERNÁNDEZ LEBORANS, M^a JESÚS (1999)." La predicación: las oraciones copulativas", en IGNACIO BOSQUE Y VIOLETA DEMORTE (eds.). *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid, Espasa, pp. 2357 - 2460.
- FRANCO, FABIOLA Y DONALD STEINMETZ (1983), "Ser y estar + adjetivo calificativo en español", *Hispania*, 66, 2: 176-184.
- FRANCO, FABIOLA Y DONALD STEINMETZ (1986), "Taming ser and estar with predicate adjectives", *Hispania*, 69, 3: 379-386.
- GARCÍA FERNÁNDEZ, LUIS (1998), *El aspecto gramatical en la conjugación*, Madrid, Arco / Libros.
- GUMIEL MOLINA, SILVIA (2005), *Los complementos predicativos*, Madrid, Arco / Libros.
- GUMIEL MOLINA, SILVIA (2008), *Estructura argumental y predicación secundaria*, Servicio de publicaciones de la Universidad de Alcalá, Alcalá de Henares, Madrid.
- KRATZER, ANGELICA (1995): "Stage-Level and Individual-Level Predicates", en CARLSON, G. Y F.J. PELLETIER (eds.), *The Generic Book*. Chicago, The University of Chicago Press.
- LEMA, JOSÉ (1995), "Distinguishing copular and aspectual auxiliaries: Spanish 'ser' and 'estar'", en J. AMASTAE ET AL. (eds.). *Contemporary Research in Romance Linguistics*. Amsterdam, John Benjamins, pp. 257–274.
- LEONETTI, MANUEL (1994): "Ser y estar: estado de la cuestión", en *Pliegos de la insula Barataria*, 1, pp. 182 – 205).
- LEONETTI, MANUEL ET AL. (eds.), *Archivo Gramatical de la Lengua Española de Salvador Fernández Ramírez*. Alcalá de Henares, Instituto Cervantes.
- LUJÁN, MARTA (1981), "The Spanish copulas as aspectual indicators". *Lingua*, 54, pp. 165-210.
- MAIENBORN, CLAUDIA (2005), "A discourse-based account of Spanish ser/estar", *Linguistics*, 43, 1, pp. 155-180.
- MATTE BON, FRANCISCO (2000): *Gramática comunicativa del español: de la idea a la lengua*, Edelsa, Madrid.
- NAVAS RUIZ, RICARDO (1977), *Ser y estar. El sistema atributivo del español*. Salamanca, Almar.
- MARÍN, RAFAEL (2000). *El componente aspectual de la predicación*. Tesis doctoral inédita. UAB, Barcelona.
- MARÍN, R. (2004), *Entre ser y estar*, Madrid, Arco / Libros.
- MENDIKOETXEA, AMAYA. (1999), "Construcciones con se: Medias, pasivas e impersonales", en I. Bosque y V. Demonte (eds.), *Gramática descriptiva de la Lengua Española*, vol. 2, Madrid, Espasa Calpe.
- PORROCHE, M. (1988): *Ser y estar y verbos de cambio*. Madrid, Arco / Libros.

- ROMERO, JUAN (en prensa): "El sujeto en las oraciones copulativas". Universidad de Extremadura.
- SCHMITT, CRISTINA, CAROLINA HOLTHEUER Y KAREN MILLER (2004), "Acquisition of copulas *ser* and *estar* in Spanish: learning lexico-semantics, syntax and discourse". *Proceedings of the Boston University Conference on Language Development 28* (<http://www.bu.edu/linguistics/APPLIED/BUCLD/supp.html>)
- SCHMITT, CRISTINA Y KAREN MILLER (2007), "Making discourse-dependent decisions: the case of copulas *ser* and *estar* in Spanish", *Lingua*, 117, pp. 1907-1929.
- URIAGEREKA, JUAN (1996): "Formal and Substantive Elegance in The Minimalist System", M. BIERWISCH, H.M. GARTNER Y C. WILDER (ed.), *The Role of Economy in Grammar*, Akademie Verlag, pp. 169-204.

Sin enseñar el neutro

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

María Enriqueta Pérez Vázquez se licenció en Filología hispánica, especialización en Lingüística en la Universidad Complutense de Madrid en 1995. Se doctora en Lingüística General con una tesis sobre el infinitivo español e italiano, en la Scuola Normale Superiore de Pisa en 2002. Desde 2005 es Investigadora de Lengua y Traducción española en la Universidad de Bolonia-Forlì. Sus áreas de investigación y sus publicaciones se encuentran principalmente en el área de la sintaxis, la lexicología y la lexicografía.

Resumen: Este trabajo pretende demostrar que, al menos desde el punto de vista gramatical, no existe el género neutro en español actual, sino sólo dos géneros: femenino y masculino y lo que está considerado como neutro, en realidad implica otro tipo de significaciones que suelen pasarse por alto. Repasaremos qué dicen las gramáticas y los diccionarios sobre la existencia del género neutro en español, veremos qué lemas están marcados como tales e intentaremos ver lo que ha motivado que sean clasificados de este modo. Para ello, se afrontará el análisis de las piezas que se suelen considerar de género neutro en diferentes gramáticas, diccionarios y en las aulas de ELE: palabras como el artículo *lo*, los pronombres demostrativos *esto*, *eso*, *ello* y *aquello*, los pronombres indefinidos *algo* y *nada*; también se estudiarán lemas con características similares, como *cosa* o *menda*, que aparecen sin especificación.

Palabras clave: género, neutro, concordancia sintáctica, pronombres indefinidos, lo, pronombres demostrativos.

1. INTRODUCCIÓN

Tradicionalmente, al hablar del género gramatical se han nombrado siempre tres géneros (masculino, femenino y neutro), si bien a este respecto no en todos los manuales, gramáticas y diccionarios aparece la situación del español actual bien definida. En numerosas obras se dan informaciones contradictorias sobre el género neutro, y así, se explicita que en español actual existen sólo el género masculino y el femenino, pero en la práctica, muchas piezas léxicas aparecen

caracterizadas como neutras o se evita clasificarlas, dando lugar a ambigüedades sobre su naturaleza.

Este trabajo pretende demostrar que, al menos desde el punto de vista gramatical, no existe el género neutro en español actual, sino sólo dos géneros: femenino y masculino. Repasaremos qué dicen las gramáticas y los diccionarios sobre la existencia del género neutro en español, veremos qué lemas están marcados como tales e intentaremos ver lo que ha motivado que sean clasificados de este modo. Para ello, se afrontará el análisis de las piezas que se suelen considerar de género neutro en diferentes gramáticas y diccionarios: palabras como el artículo *lo*, los pronombres demostrativos *esto*, *eso*, *ello* y *aquello*, los pronombres indefinidos *algo* y *nada*; también se estudiarán lemas con características similares, como *cosa* o *menda*, que aparecen sin especificación.

Por otra parte, estudiaremos por qué algunos lemas están caracterizados de forma ambigua o permanecen sin especificación alguna.

Por último, haremos una propuesta de clasificación de todos estos lemas, dado que, como ya se ha indicado, en este trabajo se parte de la idea de que no existe el género neutro en español actual.

Veremos que son considerados como neutros sobre todo los pronombres indefinidos, pues en estos, el problema del género viene motivado por dos razones: aluden a entidades no identificadas y en segundo lugar no admiten artículo y difícilmente adjetivos calificativos que puedan resolver su género. A ello se añade la tradición gramatical, deudora y continuadora de la latina en la que existían tres géneros.

Con respecto a los adjetivos y pronombres indefinidos veremos que una cosa es el género neutro y otra cosa es el género no definido. Si no resulta claro el sexo del referente extralingüístico o el género de la palabra que designa ese referente, no quiere decir que sea neutro, sino no determinado o no definido.

Con respecto a los pronombres *ello*, *esto*, *eso* y *aquello*, veremos que estos son de género masculino y no neutro, al igual que el artículo *lo*.

Como veremos en las dos siguientes secciones, la gramática más antigua (Nebrija) defiende la existencia del neutro en español, pero ya la de 1771 habla de solo dos géneros.

1. El origen

Como es sabido, en latín existían tres géneros: masculino (*DOMINUS*), femenino (*DOMINA*) y neutro (*TEMPLUM*). El género neutro se aplicaba tanto a sustantivos como a adjetivos (*BONUS*, *BONA*, *BONUM*) y determinativos (*QUI*, *QUAE*, *QUOD*). El género neutro no era ni masculino ni femenino, y así, *BONA* (plural neutro) no

significaba "los buenos y las buenas", sino "las cosas buenas" (neutro, sin género sexual).

1.1. En las Gramáticas

Nebrija consideraba el neutro como uno de los géneros del español, así, distinguía siete géneros gramaticales: masculino, femenino, neutro, común de dos, común de tres, dudoso y mezclado (1492: libro tercero, capítulo sexto).¹

En la Gramática de 1771 la Real Academia no se habla de género neutro, sino de la existencia de solo dos géneros y se añade:

“Solamente se halla una especie de género neutro en el artículo lo, y en algunos pronombres de número singular acabados en o: como ello, esto, eso, aquello, porque quando decimos: lo bueno es apetecible: eso es malo: aquello es peor; no aplicamos estos adjetivos á cosa que tenga género cierto, y determinado” (1771: 14).

Bello diferenciaba el plano puramente gramatical (donde distinguía dos géneros: masculino y femenino) y, por otra parte, el plano cognitivo, donde defendía la existencia de tres géneros: masculino, femenino y neutro.²

RAE (1973: 172) defiende que “la categoría nominal del neutro no existe en la lengua española”, pero se contradice, pues páginas más tarde (RAE, 1973: 228), leemos:

“Otro de los caracteres generales de los pronombres es el de poseer género neutro, que solo en dos indefinidos aparece de forma diferenciada: *algo, nada*. En otros es idéntica a la del masculino singular: *todo, mucho, poco, demasiado, uno, otro*, o a la forma singular, cuando el pronombre carece de variación genérica: *bastante*, o a la única forma de los pronombres invariables: *más, menos, demás*. Cuando alguna de estas formas aparece combinada con *lo*: *lo uno, lo otro, lo demás, lo menos, lo bastante, lo poco = qué poco, lo*

¹ «Masculino llamamos aquel con que se ayunta este artículo 'el' (...) Femenino llamamos aquel con que se ayunta este artículo *la* (...) Neutro aquel con que se ayunta este artículo *lo*, como *lo justo, lo bueno*. Común de dos es llamamos aquel con que se ayuntan estos dos artículos *el, la*, como *el infante, la infante* (...) Común de tres es aquel con que se ayuntan estos tres artículos *el, la, lo*, como *el fuerte, la fuerte, lo fuerte*. Dudoso es aquel con que se puede ayuntar este artículo *el* o *la*, como *el color, la color* (...) Mezclado es aquel que debajo de este artículo *el* o *la* significa los animales machos y hembras, como *el ratón, la comadreja*» (Nebrija, libro tercero, capítulo sexto).

² “En castellano para la concordancia del adjetivo con el sustantivo en construcción inmediata, no hay más que dos géneros, masculino y femenino: *árbol frondoso, lo frondoso, selva frondosa*. Lo por consiguiente es masculino bajo el respecto de que hablamos, y lo mismo puede decirse de *esto, eso, aquello, algo, nada* y demás sustantivos neutros” (Bello, 1847 [2004], nota VII: 119).

mucho = cuánto, creemos que el pronombre puede considerarse como forma neutra, interpretación que cabría aplicar también al nombre adjetivo masculino singular con *lo*. Las formas neutras suelen diferenciarse por su función de las formas no neutras con las que fonéticamente coinciden”.

Es decir: la RAE en 1973 no sólo se contradice, sino que además considera que existen dos tipos de neutros en la lengua española: un neutro de carácter visible (morfológico) y uno de significación neutra (que coincide con el masculino).³

Alarcos en su *Gramática de la lengua española* (1994) dedica una sección al género en cada capítulo y así, dedica unas páginas al género de los sustantivos, de los adjetivos, de los demostrativos, de los posesivos, pero no incluye un apartado sobre el género en el capítulo donde trata los indefinidos. Alarcos deja de este modo un vacío, una ambigüedad. Sobre el artículo *lo* se expresa de este modo:

“Se suele llamar neutro porque no se asocia a ningún sustantivo masculino o femenino. Aparece solo en los casos de sustantivación (...) y resulta indiferente a las distinciones de género y de número. Por ello es compatible con segmentos unitarios en cuya composición interna aparece cualquier género o número; como en las aparentes incongruencias *me admira lo guapa que es esta chica; con lo caras que están las cosas no se puede vivir.*”

En mi opinión, y aunque ésta parece otra cuestión, en este tipo de ejemplos la pieza *lo* (llamado “lo ponderativo”) funciona como un cuantificador de un adjetivo (lo guapa que es = qué guapa) o de un adverbio (lo rápido que va = qué rápido va) con entonación suspendida.⁴

En la Gramática de Bosque y Demonte (1999) se pasa por alto este tema: así en el capítulo dedicado al género y al número, Théophile Ambadiang trata detalladamente el género de los nombres simples, de los derivados, de las siglas, de los neologismos, pero no trata en ningún momento, sin embargo, el género en los indefinidos, ni el de los demostrativos *esto, eso y aquello*, ni el del pronombre *ello*, ni el de la pieza *lo*⁵.

Prácticamente en todas las Gramáticas de español para extranjeros se presentan *lo, esto, eso y aquello*, como palabras neutras, pues evidentemente, la caracterización más didáctica para los extranjeros es la de tipo semántico, así lo encontramos en Millares (2001: 28) o en Barbero y San Vicente (2006: 99, 148) y

³ Es en realidad, la diferencia que Bello hacía entre género gramatical y género cognitivo.

⁴ Para un análisis más pormenorizado de este tipo de estructuras puede consultarse Álvarez Menéndez (1987) y Bosque y Moreno (1989).

⁵ Pero en cambio sí le dedica un apartado al número de los indefinidos.

en una obra de español para italófonos como *Fondamenti di fonologia e di morfologia dello spagnolo* (Capra e Carrascón, 2000: 84) los autores indican que el artículo determinado y los pronombres demostrativos en singular son las únicas palabras que en español presentan los tres géneros y clasifica *lo, esto, eso* y *aquello* como neutros.

1.2. En los Diccionarios

En el diccionario DRAE (2001) se indica siempre explícitamente el género de los lemas que constituyen entrada: los sustantivos están marcados con una sigla entre paréntesis, por ejemplo: *papel* (m.) o *carta* (f.); los adjetivos se presentan en masculino, con el morfema de femenino, por ejemplo: *blanco, ca* y si es invariable o común para ambos géneros no se indica nada, por ejemplo: *estéril*.

En lo referente al género neutro y a determinados lemas, DRAE se muestra un tanto ambiguo y así, en la definición de género neutro, viene a decir que en español actual quedan residuos del género neutro en algunos lemas:

género neutro.1. m. Gram. En algunas lenguas indoeuropeas, el de los sustantivos no clasificados como masculinos ni femeninos y el de los pronombres que los representan o que designan conjuntos sin noción de persona. En español no existen sustantivos neutros, ni hay formas neutras especiales en la flexión del adjetivo; solo el artículo, el pronombre personal de tercera persona, los demostrativos y algunos otros pronombres tienen formas neutras diferenciadas en singular.

Sin embargo, en la práctica, si buscamos en el DRAE 'neutro' en la versión electrónica por búsqueda avanzada como categoría morfológica no nos ofrece ningún lema. Es decir: la obra afirma que en español existen lemas neutros, pero luego, en la práctica, no etiqueta ningún lema como tal.

En las definiciones de los demostrativos notamos definiciones asimétricas: en el artículo de *este, -a, -o* y en el artículo de *aquel, -lla, -llo* no se nombra el género neutro y no se clasifica ni etiqueta como tales los pronombres *esto* y *aquello*. En cambio en el artículo de *ese, -a, -o*, el *eso* aparece caracterizado como neutro (pron. dem. U. en neutro).

La forma *lo* aparece definida como artículo y pronombre neutro.

El lema *ello* se encuentra sin clasificación en cuanto al género, ni mediante siglas, ni en la definición del artículo.

DRAE no da indicaciones morfológicas mediante las acostumbradas siglas ni de *algo* ni de *alguien*, sino que en el artículo del lema, en la definición, se lee: "sin

indicación de género ni de número". Clasifica la locución *ser alguien* como género masculino.

DRAE no ofrece marcas de género de *cualquiera*⁶, de *menda*, ni de *nada* en su acepción de pronombre indefinido.⁷

Sobre *quien*, DRAE no da indicaciones morfológicas mediante las acostumbradas siglas, pero dentro del artículo, en la definición como pronombre relativo se puede leer: "No varía de género, pero sí de número".

El diccionario *Clave*, que es mucho más explícito y prolijo en información sobre el género de las entradas que el DRAE, sin embargo, al tratar el género de estas piezas, como veremos a continuación los presenta sin etiquetas morfológicas de género y sin ningún tipo de indicación explícita a este respecto.

En el *Clave*, al igual que en el DRAE, los adjetivos con variación de género aparecen así: *blanco, ca*; en los invariables aparece indicado explícitamente mediante una abreviatura: (*estéril* adj. inv.). En los sustantivos que se refieren a entes sexuados, se indica entre la información morfológica la palabra que alude al otro sexo. Así en el artículo de *mujer* (MORF. su masculino es *hombre*). En cambio, a pesar de esta aparentemente rigurosa caracterización en cuanto al género, en la mayoría de los indefinidos falta esta información.

Clasifica *lo* como pronombre neutro y como artículo neutro:

lo **1.** pron.pers.n Forma de la tercera persona del singular que corresponde a la función de complemento directo sin preposición y de predicado nominal : *¡ya lo creo que es listo! Lo que me dijiste lo sabía él antes que tú. Adivínalo -¿Esa muchacha es lista? - Sí, lo es.* **2.** art.determ.n. Se usa para sustantivizar un sintagma adjetivo, un sintagma adverbial o un sintagma preposicional: lo mejor fue la cara de susto que puso. ¡Hay que ver lo bien que te conservas! Lo de tu trabajo es un escándalo.

En cambio, los demostrativos *aquello, esto y eso* y el pronombre personal *ello* aparecen sin clasificación de género, y entre las indicaciones morfológicas sólo se especifica que carece de plural.

El diccionario *Clave* no especifica el género de los pronombres *nada*,⁸ *quien* ni de *cualquiera*. En el apartado de morfología de estos tres lemas leemos: "No tiene diferenciación de género".

⁶ Sólo en su segunda acepción (mujer de mala vida) clasifica el pronombre como femenino

⁷ En su acepción de sustantivo, 'ser una cualquiera' está clasificado como femenino.

⁸ Únicamente en su acepción tercera (como sustantivo abstracto) aparece clasificado como nombre femenino (*una gran guerra podría reducirnos a la nada*).

También quedan sin clasificar en esta obra los pronombres *algo, esto, eso* y *aquello*; en las indicaciones morfológicas especifica que no tienen plural, pero no ofrece ninguna indicación sobre el género; en cambio sobre los pronombres personales de primera y segunda persona (*yo* y *tú*) sí hay indicaciones de género: se dice que “como pronombre no tiene diferenciación de género”.

Clave clasifica la voz *menda* como pronombre personal, sin ninguna otra indicación morfológica.

1.3. Primeras conclusiones

Hasta aquí hemos visto que diferentes gramáticas y dos diccionarios se muestran ambiguos o vagos o se contradicen internamente o dejan la cuestión sin resolver, o bien clasifican como neutros ciertos lemas que aquí demostraremos que no lo son.

2. Propuesta de clasificación

Como acabamos de mostrar, las piezas que se suelen considerar de género neutro y que afrontaremos en este estudio son el artículo o pronombre *lo*, los pronombres demostrativos *ello, esto, eso* y *aquello* y los pronombres indefinidos *algo, alguien* y *nada*. Veremos además casos que pueden presentar problemas como son los lemas: *cosa* y *menda*.

En español existen cuatro formas de expresión del género gramatical:

1) el masculino, **2)** el femenino, **3)** el común (invariable para las realidades sexuadas, el género está indicado por el determinante y los adjetivos que lo acompañan: *el pianista es sordo/la pianista es sorda, el/la mártir*); y **4)** epiceno (son palabras masculinas o femeninas, pero que aluden a realidades sexuadas: *bebé, lince, pantera* o víctima. Así por ejemplo, *serpiente* es una palabra femenina pero el referente extralingüístico puede ser de sexo masculino o femenino aunque la palabra no varía su género gramatical).

A continuación proponemos una clasificación de género de los lemas tratados hasta ahora.

2.1. De género masculino

Los pronombres indefinidos *algo* (ya tenga un referente real de género femenino o masculino) y *nada* deben ser consideradas piezas de género masculino, pues concuerdan con adjetivos o participios de género masculino:

Quiero algo frío, por ejemplo horchata.

No quiero nada frío.

De hecho, en estas mismas frases no podemos emplear el femenino:

**No quiero nada fría.*

**Quiero algo fría*

Del mismo modo, los pronombres demostrativos *ello*, *esto*, *eso* y *aquello* concuerdan con masculino y no con femenino:

Esto es barato y parece bonito, pero no resulta bueno.

**Esto es barata y parece bonita, pero no resulta buena.*

Bello defendía que eran neutros porque cuando funcionan como anafóricos, deben estar ligados al pronombre *ello* (que el gramático consideraba neutro) y no a un pronombre masculino o femenino (como podrían ser *él* o *ella*).

*Esto es difícil de entender, pero con un poco de práctica te acostumbrarás a ello/*él.*

Sin embargo, al contrario que Bello y como indica Ojeda (1984), lo que las gramáticas españolas denominan pronombre neutro es en realidad un pronombre abstracto. Se confunden por tanto dos planos distintos: el morfológico (género neutro) y el plano semántico (cualidad de abstracto). En la anáfora del ejemplo anterior el rasgo decisivo no es el género, sino el rasgo semántico de abstracto e incluso de indeterminación, pues si tomamos un ejemplo como el siguiente:

*Esto es un diamante de verdad, ten cuidado con él / *ello,*

la anáfora resulta perfecta con el pronombre personal *él*, dado que el objeto al que se refiere el pronombre demostrativo *esto* ya está determinado. En otras palabras, se ha identificado el referente extralingüístico del pronombre demostrativo *esto* con un objeto real y tangible y desde ese momento la anáfora resulta adecuada con el pronombre personal *él*, pero no con el supuesto neutro *ello*.

Otra prueba de que *esto*, *eso* y *aquello* no son neutros es que si lo fueran, al combinarse con otro neutro deberían conservar esa forma y sin embargo no lo hacen. Lo que nos lleva a pensar que la diferencia entre *este* y *esto* no es de género sino de función (el primero es un determinante y el segundo un pronombre). Si no fuese así, debería ser gramatical la secuencia **esto algo*, que no lo es, sino *este algo*.

Siguiendo esta línea, aquí defendemos que el artículo *lo* debe ser considerado masculino pues concuerda con adjetivos de género masculino y no femenino:

Lo bueno es siempre más caro.

**Lo buena es siempre más cara.*

Incluso cuando se hace referencia a un objeto real de género femenino:

Claro que esa falda es carísima, es de raso. Lo bueno es siempre caro

Aquí queremos defender que una de las funciones del artículo *lo* en español es la de sustantivar adjetivos⁹, creando semánticamente entidades que pueden ser abstractas (*lo bueno de María es su simpatía*) o pueden ser indefinidas (*he cogido todo lo útil para esquiar*), dando como resultado en ambos casos sustantivos no contables.

Si comparamos los sintagmas *la blancura de la camisa* y *lo blanco de la camisa* podemos decir que el primero hace referencia a una entidad abstracta, en el segundo caso, con *lo*, no se refiere a algo abstracto, sino indeterminado, un trozo de camisa (una entidad tangible, aunque no se especifica ni la cantidad ni el lugar) que tiene la propiedad de ser de color blanco.

2.2. De género común

El pronombre *quien* debe ser considerado de género común porque no sufre variación de género morfológico, pero puede concordar con masculino o femenino:

Que levante la mano quien esté aburrida/aburrido.

El pronombre *alguien* en la locución *creerse alguien*: *Manolita se cree alguien desde que sale con ese torero* y también: *Pepito se cree alguien cuando se pone la montera*. El vocablo *alguien* está marcado como masculino singular en la subentrada que se corresponde con la acepción coloquial de "persona de alguna importancia", género que resulta difícil de determinar dado que no puede llevar artículo y resulta difícil hacerlo concordar con un adjetivo, por sus características semánticas. En esta acepción es de género común. Por otra parte, si de sexo hablamos, con esta locución podemos referirnos tanto al masculino, como al femenino:

Pepito se cree alguien cuando se pone la montera y el traje de luces.

Manolita se cree alguien desde que sale con ese torero.

⁹ En opinión de Otheguy (1978) el resultado de la combinación *lo + adjetivo* es un sustantivo indefinido, para Luján (1980) es un sustantivo no humano y para Ojeda (1984) es un sustantivo no contable.

La colocación *don nadie* parece ser de género masculino dado que concuerda con la forma de tratamiento 'don', que es claramente de género masculino; sin embargo, parece que puede aparecer introducido por artículo femenino: *una don nadie*.¹⁰

No soy una don nadie, porque no paso desapercibida.

La voz *menda* sin marcas de género en DRAE y en *Clave*, es invariable para masculino y para femenino, es de género común:

*No sé qué hacer, si sacar la pistola o esperar a que la menda se pira*¹¹

(CREA, 1981, Días de guardar, Carlos Pérez Merinero).

2.3. De género epiceno

El lema *alguien* debe ser considerado de género epiceno, pues sólo concuerda con masculino, si bien puede referirse a entes de sexo masculino o femenino:

Ha venido alguien muy simpático.

No resulta del todo aceptable con un complemento predicativo femenino, pero puede hacer referencia a un ser sexuado:

??*Se cree alguien muy simpática.*

*?*Es alguien muy divertida.*

El pronombre *alguien* es masculino y de hecho concuerda con adjetivos de género masculino. Podemos decir entonces que *alguien* se comporta como los adjetivos y sustantivos de género epiceno, pues tiene género gramatical masculino, pero puede referirse a seres de sexo masculino o femenino:

Ha venido alguien muy simpático.

**Ha venido alguien muy simpática.*

El pronombre *nadie* es de género masculino aunque el referente extralingüístico puede ser de sexo masculino o femenino (al igual que 'personaje': *María es un personaje estupendo*, donde como se ve, 'personaje' es masculino y María es femenino).

No hay nadie simpático en esta facultad.

¹⁰ Introduciendo el sintagma *una don nadie* con artículo femenino en el motor de búsqueda Google hemos hallado 548 resultados (17-02-08) y de *esa don nadie* hemos encontrado 54 casos (17-02-08). En cambio, con variación de género morfológico (*doña nadie*) hemos hallado 1101 casos. No hemos hallado ningún resultado de la secuencia *don nadie* usado como género común (*esa/la/otra don nadie*) en el banco de datos CREA de la RAE y sólo 2 casos de *doña nadie*.

¹¹ Valgan además como ejemplo los 35.700 resultados obtenidos al introducir *la menda* en Google (17-02-08).

**No hay nadie simpática en esta facultad.*

Otros casos

Un caso conflictivo entre norma y habla es la estructura partitiva 'un poco de' clasificada como masculino en el DRAE y en el Clave.¹² Es interesante indicar ejemplos como los siguientes: *un poco/una poca*, pues se da frecuentemente concordancia con el femenino: 'una poca de sal' (en *Google* hallamos 40.600 casos de concordancia: una poca de; y en el CREA: 18 casos. El DPD condena esta construcción y la califica de arcaísmo).

Una de las razones por las que algunas piezas han sido consideradas de género neutro es que el referente extralingüístico puede ser abstracto o indefinido (o incluso las dos características a la vez). Sin embargo, otros sustantivos que pueden tener estas características nunca han sido considerados como neutros, por ejemplo el sustantivo *cosa*, de género femenino, porque desde el punto de vista morfosintáctico concuerda con un determinante femenino y con adjetivos de género femenino; pero desde el punto de vista cognitivo se debería considerar como los pronombres indefinidos.

Los pronombres yo y tú son pronombres personales sin indicaciones de género y sin embargo a nadie se le ocurre clasificarlos como neutros. Son de género común, como indican el DRAE y el Clave, dado que no tienen variación de género morfológico, pero pueden concordar tanto con masculino como con femenino.

Conclusiones

El género es inherente a los sustantivos, es lo que en términos tradicionales se llamaba un "accidente del nombre" por no estar motivado (que 'silla' sea un sustantivo femenino y 'sofá' masculino no tiene motivaciones sexuales)¹³.

Evidentemente, debemos constatar que el género no marcado, el que puede referirse a ambos sexos es el masculino. A este propósito, RAE (1973: 179, n. 21) indica: "El masculino posee un carácter general que está ausente del femenino, y este carácter es muy semejante al que hemos reconocido en el masculino, singular y plural, llamado genérico: *los padres* pueden significar *padre* y *madre*; *hijo* puede

¹² En el Clave, en las notas de morfología de esta entrada se advierte que es **incorrecto su uso en femenino *una poca de.**

¹³ Sobre la etimología de 'género', RAE (1973: 172, n. 6) aclara que "con el término *genos* se designa en griego tanto el término gramatical *género* como el sexo de los seres vivos. La misma doble significación tiene el término *Geschlecht* en alemán. De aquí la terminología *género natural* y *género gramatical*, no enteramente adecuada en español, donde *género*, como en inglés *gender*, significa exclusivamente género gramatical".

significar *hijo* o *hija*; *hijos* puede significar *hijos* o *hijas*. Nada de esto es posible con el femenino. El masculino desempeña mayor número de funciones, posee más extensión semántica y, por consiguiente, más indeterminación que el femenino. La Gramática moderna, en casos como este de concurrencia o competencia posible entre dos elementos que pertenecen a un mismo paradigma o a una misma categoría gramatical, llama 'negativo', 'extenso' o 'no marcado' al elemento o término de mayor indeterminación, en nuestro caso el masculino, y 'positivo', 'intenso' o 'marcado' al de mayor determinación, en nuestro caso el femenino".

En relación con los adjetivos y pronombres indefinidos hemos mostrado que una cosa es el género neutro y otra cosa es el género no definido. Si no resulta claro el sexo del referente extralingüístico o el género de la palabra que designa ese referente, no quiere decir que sea neutro, sino no determinado o no definido.

Con referencia al artículo *lo*, hemos defendido que no debe ser considerado gramaticalmente neutro, sino masculino y por otra parte, que semánticamente crea entidades abstractas (*lo bueno de María es su simpatía*) o indefinidas (*he cogido todo lo útil para esquiar*), creando en ambos casos sustantivos no contables.

En relación con los pronombres *ello*, *esto*, *eso* y *aquello*, hemos visto que también estos deben ser considerados de género masculino y no neutro.

Bibliografía

- Alarcos Llorach, Emilio, 1994, *Gramática de la lengua española*, Madrid: Espasa-Calpe.
- Álvarez Menéndez, Alfredo, 1987, "Énfasis y transposición de oración a sustantivo", *Revista Española de Lingüística* 17/2, pp. 347-370.
- Ambadiang Théophile, 1999, "La flexión nominal Género y número", *Gramática descriptiva de la lengua española*, Ignacio Bosque y Violeta Demonte (eds.), Madrid: Espasa Calpe. pp. 4843-4914.
- Barbero, J. C. y F. San Vicente, 2006, *Actual. Gramática para comunicar en español*, Bolonia: CLUEB.
- Bello, Andrés, 1847 [2004], *Gramática de la lengua castellana*, Madrid: Editorial EDAF.
- Bosque, Ignacio y Moreno, Carlos, 1989, "Las construcciones con *lo* y la denotación del neutro", *Lingüística* 2, pp. 5-50.
- Capra, Daniela e Guillermo Carrascón, 2000, *Fondamenti di fonologia e di morfologia dello spagnolo*, Torino: Celid.
- *Diccionario de uso del español actual CLAVE*, 2004, Madrid: Ediciones sm, HOEPLI.

- *DPD: Diccionario Panhispánico de dudas*, 2005, RAE, Madrid: Santillana.
- *Gramática de la Lengua Castellana*, 1771 [1984], Real Academia Española.
- Luján, Marta, 1980, *Sintaxis y semántica del adjetivo*, Madrid: Cátedra.
- Millares, Selena, 2001, *Método de español para extranjeros*, Madrid: Edinumen.
- Nebrija, Antonio de, 1492, *Gramática de la lengua castellana*. [edición crítica de P. Galindo Romeo y L. Ortiz Muñoz, Madrid, 1946].
- Ojeda, Almerindo, 1984, "A Note on the Spanish Neuter", *Linguistic Inquiry* 15, 171-173.
- Otheguy, Ricardo, 1978, "A Semantic Analysis of the Difference between *el/la* and *lo*", M. Suñer (ed.), *Contemporary Studies in Romance Linguistics*, Georgetown University Press: Washington D.C.
- Real Academia de la Lengua Española, 1973 [1989], *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*, Madrid: Espasa-Calpe.
- Real Academia Española, 1992, 2001, *DRAE: Diccionario de la Real Academia Española*, Madrid: Espasa Calpe. (versiones electrónicas).
- Roca, Ignacio M., 2005, "La gramática y la biología en el género del español (2ª parte)", Madrid: *Revista Española de Lingüística* 35, 2, p.397-432.

Fuentes textuales mencionadas:

- www.google.com
- RAE: Banco de datos (CREA) [en línea]. Corpus de referencia del español actual
<http://www.rae.es>

Dificultades de los hablantes nativos de alemán en el aprendizaje de los tiempos de pasado

MARTA SÁNCHEZ CASTRO
Universität Duisburg-Essen (Alemania)

Marta Sánchez Castro es doctora en Filología Española por la Universität Duisburg-Essen en Alemania, máster en lengua española (2003) y licenciada en Filología Hispánica (1999) por la Universitat Autònoma de Barcelona. Entre el año 2000 y 2003 fue becaria de investigación y profesora asistente del Departamento de Lengua Española de la UAB. Desde el año 2003 imparte clases de lengua y lingüística española en la Universität Duisburg-Essen y actualmente es responsable del área de "Fachdidaktik Spanisch"; trabaja en su proyecto de "Habilitación" en el ámbito de didáctica de ELE y colabora con el Instituto Cervantes como vocal del tribunal de los exámenes DELE en Colonia.

Resumen: No diría nada nuevo si afirmara que el sistema verbal español es uno de los aspectos gramaticales que más problemas plantean a los estudiantes –y a los profesores- de español. El objetivo de esta contribución, pues, no será insistir en la complejidad o en la riqueza de la lengua española, en lo que a los tiempos de pasado se refiere, sino que lo que se pretende aquí es describir las dificultades más frecuentes con las que los hablantes nativos de alemán tropiezan durante el proceso de aprendizaje de dichos tiempos, basándonos en el análisis e interpretación de un corpus de errores transitorios producidos de forma escrita por alumnos universitarios que ya poseen las nociones básicas en la LE, pero que aún no han interiorizado o sistematizado el uso o la aplicación de los diferentes tiempos de pasado. El objetivo es ver de qué tipo de error se trata con el fin de poder contribuir a su explicación y posterior saneamiento con la ayuda de una posible gramática intercultural.

Palabras clave: análisis de errores, errores transitorios, interlengua, germanófonos, gramática intercultural, tiempos de pasado.

1. INTRODUCCIÓN

Todo análisis e interpretación de errores en una LE debería partir, si pretende ser efectivo, de un previo contraste entre la lengua materna y la lengua meta del alumno y, en caso necesario, entre éstas y la/s otra/s lengua/s extranjera/s que el alumno haya aprendido o esté en proceso de hacerlo¹.

¹ Son numerosos los estudios dedicados a determinar la influencia de la lengua materna en el proceso de adquisición de una lengua segunda. Dicha interpretación ha variado en las últimas cinco décadas de forma muy significativa. Desde la temprana perspectiva conductista, la cual medía el grado de dificultad de una LE o L2 según la cantidad de estructuras semejantes o diferentes respecto a la L1 del hablante, pasando por la reacción que se experimentó en los años setenta frente al análisis contrastivo, ya que se descubrieron errores en la interlengua del alumno no atribuibles a la lengua materna de éste, hasta el interés de las últimas décadas, dentro del marco teórico de la Gramática Universal, por los sistemas de

En una Europa que camina –ya desde hace años- hacia el plurilingüismo y en concretamente un país como Alemania, en el que en los institutos se ofrece la posibilidad de aprender de dos a tres lenguas extranjeras, se hace necesario o, por lo menos, no parece una idea muy descabellada, apoyarnos o servirnos de una gramática intercultural o "interlingual" –si se prefiere- que ayude a alumnos y profesores –¿por qué no?- agilizando el proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras a través de la comparación o el contraste de las distintas lenguas o interlenguas entre las que el alumno se mueve. Desde la lengua materna (L1) –en este caso el alemán- hasta el inglés o el tan estudiado francés.

Así pues, y, como desde hace años ha venido constatándose a través de diversos estudios empíricos, es razonable pensar que varios de los errores transitorios y/ o fosilizables que nuestros alumnos puedan producir en las distintas fases de su interlengua en la lengua meta, tendrán, seguramente, su origen en traslaciones de la L1 o la L2 o en interferencias entre las mismas, siendo, en este caso, el español la L3.

En este artículo nos concentraremos, no obstante, sólo en casos en los que la L1 de los alumnos es o puede ser la causa de las dificultades de estos alumnos para aprender los tiempos de pasado y de las desviaciones en sus producciones escritas en el momento de aplicar los usos de dichos tiempos. Veamos, entonces, cómo podemos utilizar estas desviaciones respecto a la norma del español de alumnos de habla alemana para mejorar su aprendizaje.

2. ALGUNAS CONSIDERACIONES PREVIAS

El aprendizaje de los tiempos de pasado de indicativo es, junto al clásico y generalizado problema de la aplicación de "ser", "estar", "hay" y al modo subjuntivo, uno de los grandes escollos con los que los hablantes nativos de alemán se encuentran cuando aprenden español. Y quizá sea uno de los más tempranos en manifestarse.

La lengua alemana cuenta con sólo tres tiempos de pasado frente a los cinco del sistema español:

Español	Alemán
Pretérito Perfecto Compuesto	Perfekt
Pretérito Pluscuamperfecto	Plusquamperfekt
Pretérito Indefinido	Imperfekt
Pretérito Imperfecto	
Pretérito Anterior	-

La primera consecuencia que tiene esto para el estudiante alemán de español es que, para empezar, tendrá que aprender la forma y la aplicación de dos tiempos más que su idioma no posee.

transferencia que el alumno aplica de la L1 a la L2 o LE. Para una información más detallada sobre el tema recomiendo encarecidamente el artículo de Marta Baralo: "La interlengua del hablante no nativo", en AA.VV., *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como L2/LE*, SGEL, Madrid, 2004, pp. 369-389.

Pero éste no es el gran problema; la gran dificultad – y sobre todo para alumnos germanohablantes- no es memorizar formas verbales, sino “construir” o “crear” en su mente un nuevo sistema de tiempos de pasado cuyas aplicaciones difieren bastante – por no decir mucho- de los tres tiempos de su lengua, con los cuales ellos realizan todas las funciones y para las que el español necesita cinco. Es decir y siendo prácticos: el alemán hace con tres tiempos lo que el español con cinco. Así que, la primera barrera para el profesor de español en países de habla germana será responder a preguntas del tipo: ¿Y para qué necesitamos saber la diferencia entre Indefinido e Imperfecto cuando en nuestra lengua se expresa lo mismo con un solo tiempo? ¿Para qué tengo que aprender el pretérito perfecto si en muchos países de habla hispana sólo usan el indefinido?, entre otras...

El profesor de español que dé clase a alumnos alemanes tendrá que saber que muchos de los errores o inadecuaciones en la aplicación de los tiempos de pasado (el gran problema suele residir en el uso, más que en las formas irregulares) se deberán, mayoritariamente a que:

- 1) En alemán no hay una distinción aspectual como en español entre imperfecto e indefinido. Esta será una fuente permanente de errores en los primeros estadios de interlengua.
- 2) En alemán oral y de uso cotidiano hay una creciente sustitución del *Imperfekt* por el *Perfekt*, de modo que los alumnos, al aprender en español el Indefinido y el Perfecto tienden a evitar –por analogía- la oposición semántica entre ambos tiempos y a simplificar a favor del Perfecto –como la lengua alemana y por la regularidad de las formas- y en detrimento del Indefinido, el cual resulta más complicado por las frecuentes irregularidades que presentan muchos verbos.

La lengua alemana, por lo tanto, no presenta las siguientes distinciones:

- 1) Acción acabada sin relación con el momento de habla vs. acción acabada vinculada de alguna manera al momento de habla (indefinido vs. perfecto):
 - Ayer **fui** al cine con Maite (indefinido) ⇒
*Gestern **bin** ich mit Maite ins Kino **gegangen** (Perfekt)*
 - Hoy he estado en la biblioteca (perfecto) ⇒
*Heute **bin** ich in der Bibliothek **gewesen**/ (Perfekt)*
*Heute **war** ich in der Bibliothek (Imperfekt)*
- 2) Acción puntual vs. acción durativa, extensiva, repetida o habitual (indefinido vs. imperfecto):
 - Juan **salió** de casa justo cuando yo **llegaba** (indef./ imperf.)⇒
*Juan **verließ** gerade das Haus, als ich **ankam** (2x Imperfekt)/*
*Juan **hat** das Haus **verlassen**, als ich **angekommen bin** (2x Perfekt)*

Donde hay coincidencia entre ambas lenguas es en el empleo del pretérito pluscuamperfecto: en ambas se trata de un tiempo que se usa para referirse a una acción anterior a otra pasada y no suele presentar problemas de aplicación ni de traducción: “Cuando Ramón llegó nosotros ya **habíamos comido**” ⇒ “Als Ramón *ankam*, **hatten wir schon gegessen**”.

Así pues, la realidad pone de manifiesto que la oposición entre ambas lenguas no es de cinco tiempos frente a tres, sino cinco frente a dos. O si se quiere, y dado el reducido uso que en español tiene el pretérito anterior, cuatro frente a dos.

Algunos problemas frecuentes son, por ejemplo, casos en los que el *Imperfekt* alemán corresponde al imperfecto, al perfecto y al indefinido en español. Veamos una muestra:

- *Mein Opa sagte immer: "du muss sparen"* ⇒ Mi abuelo **decía** siempre: „tienes que ahorrar“
- *Eric sagte, dass du ihm Geld schuldest* ⇒ Eric **dijo** que tú le debías dinero
- *Ich sagte gerade eben...* ⇒ **He dicho** ahora mismo.../ Acabo de decir...

Y no nos olvidemos de que la arriba mencionada "sobrepresencia" del *Perfekt* en el ámbito oral y en la vida cotidiana, muchas veces empleado en lugar del *Imperfekt*, lleva a los alumnos alemanes a confusiones constantes a la hora de distinguir entre los usos del perfecto y del indefinido en la lengua extranjera. Una razón es porque, en su lengua, el *Imperfekt* está reducido casi por completo a las manifestaciones escritas y otra es el criterio de que "les suena mal en alemán" y creen que en español sucede lo mismo; por eso optan por aplicar el perfecto. Veamos un caso representativo:

En la oración "Ayer **llamé** a Ana por teléfono", el alemán optaría –en los primeros estadios de aprendizaje- por "*Ayer **he llamado** a Ana" por la simple traslación de estructuras de su L1 a la L2. Ningún germanohablante diría "Gestern **rief** ich Ana **an**" (*Imperfekt*), porque pertenece a un registro marcado, culto y escrito, sino que diría "Gestern **habe** ich Ana **angerufen**" (*Perfekt*), que es lo no marcado, cotidiano y usual.

Por lo tanto, teniendo en cuenta estos hechos gramaticales y, en cierta medida, también culturales –no se olvide que la cuestión del tiempo es algo en que las distintas culturas pueden y suelen diferir²-, es conveniente analizar las producciones erróneas o desviadas de nuestros estudiantes teniendo siempre presentes estos criterios, ya que pueden ayudarnos a saber de qué tipo es el error, si la L1 es en alguna medida "culpable" y determinar la terapia más efectiva para su saneamiento.

3. EL CORPUS. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS ERRORES

Uno de los estudios más importantes y representativos llevados a cabo en el ámbito del análisis de errores (AE) y en el campo de la adquisición del ELE por estudiantes alemanes es el que Graciela E. Vázquez publicó en 1991 y en el cual se dedicó, como el propio subtítulo del estudio indica, al "análisis, explicación y terapia de errores transitorios y fosilizables en el proceso de aprendizaje de español como lengua extranjera en cursos universitarios para hablantes nativos de alemán"³. En este estudio se puede encontrar, entre otras cosas, un detallado y pormenorizado estudio de los errores en el componente morfosintáctico, dentro del cual se haya una precisa descripción de los errores más frecuentes de estos alumnos en el empleo de imperfecto e indefinido en diferentes estadios de interlengua.

Siguiendo, pues, las hipótesis formuladas en este trabajo hace diecisiete años, pretendemos en lo siguiente, analizar una lista de errores producidos por estudiantes universitarios alemanes (12 alumnos y 23 alumnas entre los 20 y los 25 años) tras su primer año de aprendizaje (4 horas semanales) con el fin de comprobar en qué

² "Anthropologists have noted that every culture makes assumptions about the nature of time and as a basic orientation toward the past, present or future" (Edgar H. Schein, 1992: 106).

³ Vázquez, G., *Análisis de errores y aprendizaje de español/lengua extranjera*, Peter Lang, Frankfurt am Main, 1991.

medida y de qué forma la L1 interfiere en sus producciones erradas al aplicar los tiempos de pasado de indicativo.

A los 35 alumnos de tercer semestre se les pidió que realizasen -en una hora y sin ayuda de diccionario o gramáticas- una composición escrita de doscientas palabras que llevara por tema "explica dónde estabas, qué hacías y cómo te sentiste al recibir la noticia de los atentados terroristas en Nueva York el 11 de septiembre de 2001". Con un tema así estábamos condicionando el uso de las formas de pasado (tanto para la descripción como para relatar acontecimientos) y nos asegurábamos de que todos tuvieran algo sobre qué escribir, lo cual no siempre es fácil de conseguir.

He aquí la lista representativa de errores seleccionada según su frecuencia de aparición en los diferentes textos analizados⁴:

- 1) *Cuando **me enteraba** de la noticia **lloraba** por más de dos horas.
- 2) *En la época yo **estaba** por un mes en Chicago con un intercambio escolar.
- 3) *En el momento **estuve** triste y no **hablaba** varias horas.
- 4) *Cuando **vía** las noticias sólo **pensaba** en llamar a mi familia en Alemania para decir que yo no **tuve** problemas y que **estuve** bien.
- 5) *Ese día **he pasado** más de diez horas frente al televisor.
- 6) *Mi madre me **ha llamado** dos días después y **lloraba** mucho cuando **podía** escuchar mi voz porque **intentaba** ponerse en contacto conmigo varias veces sin éxito.
- 7) *En las calles **hubo** nadie. Cada uno tenía miedo y **restaba** a casa.
- 8) *Me **fue** rápido a casa porque sólo **quisiste** estar con mi amigo y mis familiares.
- 9) *Lo primero **he pensado**: "una guerra ha empezado".
- 10) *Recuerdo que mis amigos y yo no **hablábamos** durante horas. Sólo **hemos estado sentidos** y **hemos veido** las noticias.
- 11) *En el momento nadie **ha pensado** que un atentado terrorista **pudo** ser.
- 12) *Yo era en las vacaciones y **visité** un curso de español cuando la profesora llegó y la terrible noticia **explicaba**.
- 13) *Que más me molestó fue las imágenes sangrientas que eran a la televisión con personas que **se lanzaron** del torre y **morieron** allí.
- 14) *La radio **dijo** todo el tiempo, **fue** mejor no dejar la casa ni viajar.
- 15) *En ese día cada uno se recuerda perfectamente porque él lo en memoria **ha gravado**.

El análisis de las desviaciones frente a la norma marcada por el español que contienen estas quince frases extraídas del corpus original es más que suficiente para comprobar la existencia de varios fenómenos significativos que se repiten de manera bastante sistemática en las primeras fases de interlengua de los alumnos alemanes en el momento de aplicar los tiempos de pasado en español:

Por un lado, comprobamos que si bien es cierto que las manifestaciones orales son más espontáneas y, por consiguiente, más propensas a la aparición de errores, el

⁴ En este artículo no podemos -ni pretendemos- reproducir la lista completa de errores que se recogieron como corpus, porque el listado original consta de casi doscientas muestras de producciones erróneas (de un total de 1037 formas verbales empleadas). Hemos seleccionado, pues, como muestra representativa del análisis que se llevó a cabo los casos que, por su frecuencia de aparición en las distintas composiciones, merecen ser analizados y comentados a la luz de posibles interferencias interlingüales con la L1 de los estudiantes.

hecho de que en las producciones escritas los alumnos dispongan de más tiempo para pensar qué forma o tiempo es el correspondiente o el adecuado hace que aparezcan algunos errores motivados por la excesiva reflexión que, quizá, no surgirían en situaciones orales en las que apenas hay tiempo para pensar. Por otro lado, y siendo conscientes de que algunos –por no decir bastantes– de los errores arriba reproducidos son fruto de un excesivo razonamiento por parte del alumno y de una decisión final infeliz, analizaremos las posibles causas de éstos sin atender a este factor y agrupándolos según fenómenos:

➤ Lo primero que podemos observar del total de 30 formas de pasado empleadas no correctamente es que tan sólo 6 corresponden a formas irregulares de verbos mal conjugados:

- 4) *Cuando **vía** las noticias... (correcto: veía)
- 8) *Me **fue** rápido a casa porque sólo **quisiste**... (correcto: fui/ quise)
- 10) * (...) Sólo **hemos estado sentidos** y **hemos veido** las noticias (correcto: sentados/ visto)
- 13) * (...) **morieron** allí (correcto: murieron)

Ello demuestra que no es en la formación de los tiempos –ni siquiera en la de los verbos irregulares –donde radica el principal problema para los alumnos alemanes, porque, como se puede observar la frecuencia de aparición de este tipo de errores es muy baja.

➤ Otro tipo de error que parece ser algo más irritante es el empleo del pretérito perfecto compuesto en lugar del uso requerido del indefinido. Del total de 15 frases seleccionadas, en seis de ellas se hace un uso inapropiado del perfecto compuesto:

- 5) *Ese día **he pasado** más de diez horas frente al televisor (correcto: pasé)
- 6) *Mi madre me **ha llamado** dos días después ... (correcto: llamó)
- 9) *Lo primero **he pensado**... (correcto: pensé)
- 10) * (...) Sólo **hemos estado sentidos** y **hemos veido** las noticias (correcto: estuvimos sentados/ vimos)
- 11) *En el momento nadie **ha pensado** ... (correcto: pensó)
- 15) *En ese día cada uno se recuerda perfectamente porque él lo en memoria **ha gravado** (correcto: ha grabado)

Si observamos estas seis frases con detenimiento, podremos observar que estos alumnos no han interiorizado todavía los contextos de aplicación del indefinido o que no han entendido el concepto semántico temporal de “acción realizada en el pasado sin relación con el momento de habla” que implica el uso del indefinido o perfecto simple frente al compuesto y que, además, viene indicado por el empleo de marcadores temporales tales como “ese día, dos días después, en ese momento, etc.”.

Ésa puede ser una explicación. Otra, muy probable, es que se haya producido una interferencia entre la L1 del alumno y la L2: ha habido un trasladado del uso oral del “Perfekt” alemán a las producciones en español. Esto lo vemos perfectamente en las frases 6 (“Meine Mutter **hat** mich zwei Tage später **angerufen**”), 9 (“Das erste, was ich **gedacht habe**,...”) y 10 (“Wir **haben** nur **dagesessen** und die Nachrichten **gesehen**”), pero, sobre todo, la frase que confirma esta hipótesis es la número 15, en la cual no sólo se ha producido un traslado del uso oral del “Perfekt”, sino también de la estructura sintáctica de las frases subordinadas causales en alemán:

(...)*weil er ihn (sich) ins Gedächtnis **eingepägt hat**
 (...) *porque él lo en memoria **ha gravado**⁵ (correcto: lo ha grabado)

➤ Los que llaman la atención, por su alta frecuencia de aparición, son los errores producidos por interferencias aspectuales –bidireccionales- entre imperfecto e indefinido. En varias ocasiones aparece el imperfecto en el lugar del indefinido y viceversa. Las frases seleccionadas ponen de manifiesto que el rasgo aspectual es el más difícil de comprender para los alemanes, los cuales, en los primeros estadios de interlengua, aplican el imperfecto y el indefinido casi arbitrariamente sin tener muy claro cuándo y por qué. Las frases 1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 10, 12, 13 y 14 son buenos ejemplos de ello:

- 1) *Cuando **me enteraba** de la noticia **lloraba** por más de dos horas (correcto: me enteré/lloré)
- 2) *En la época yo **estaba** por un mes en Chicago con un intercambio escolar (correcto: estuve)
- 3) *En el momento **estuve** triste y no **hablaba** varias horas (correcto: estaba/hablé)
- 4) *Cuando **vía** las noticias sólo **pensaba** en llamar a mi familia en Alemania para decir que yo no **tuve** problemas y que **estuve** bien (correcto: vi/ pensé/tenía/estaba)
- 6) * (...) **lloraba** mucho cuando **podía** escuchar mi voz porque **intentaba** ponerse en contacto conmigo varias veces sin éxito (correcto: lloró/pudo/intentó)
- 7) *En las calles **hubo** nadie. Cada uno tenía miedo y **restaba** a casa (correcto: había/ me quedé)
- 8) * (...) sólo **quisiste** estar con mi amigo y mis familiares (correcto: quería)
- 10) *Recuerdo que mis amigos y yo no **hablábamos** durante horas... (correcto: hablamos)
- 12) *Yo era en las vacaciones y **visité** un curso de español cuando la profesora llegó y la terrible noticia **explicaba** (correcto: estaba en- iba a/ explicó)
- 13) *Que más me molestó fue las imágenes sangrientas que eran a la televisión con personas que se **lanzaron** del torre y morieron allí (correcto: se lanzaban)
- 14) *La radio **dijo** todo el tiempo, **fue** mejor no dejar la casa ni viajar (correcto: decía/era)

Como se habrá podido observar, los usos inadecuados del imperfecto en la mayoría de las frases (tómense, por ejemplo, las frases 1 y 2) reflejan que el alumno no es capaz todavía de diferenciar entre “acciones puntuales” y “acciones durativas” (“me enteraba” por “me enteré”), así como tampoco distingue entre “acciones pasadas con un principio y un fin claramente determinado” frente a “acciones –nuevamente- en desarrollo” (“lloraba por más dos horas” y “estaba por un mes en Chicago” en lugar de “lloré durante dos horas” y “estuve un mes en Chicago”). Estos usos fallidos del imperfecto son los que hacen que frases como 4, 6, 10 y 12 sean también inaceptables.

Del mismo modo, se observan dificultades para distinguir entre lo que es una descripción, una valoración, una explicación o una acción repetida sin precisar el número de veces; casos –todos ellos- para los cuales el español exige el empleo de imperfecto y no de indefinido, como ocurre en la frase 3 (“estuve triste” por “estaba triste”), 7 (“hubo nadie” en lugar de “no había nadie”), 8 (“quisiste estar...” por “quería estar”) o 14 (“la radio dijo todo el tiempo” en lugar de “la radio decía todo el tiempo...”).

El caso de la frase 14 merece especial atención porque no se trata de un simple fallo de aplicación de los tiempos de pasado, sino un error en el estilo indirecto de reproducción de una información. El alumno desconoce, muy probablemente, que, en este caso concreto, el presente se convierte en imperfecto y no en indefinido: “la radio decía todo el tiempo que era mejor...” en lugar de “la radio dijo todo el tiempo, fue mejor...”. Nótese, además, la ausencia de la conjunción subordinante “que” por analogía con la lengua alemana, la cual permite la omisión de “dass”.

⁵ Obsérvese que en este ejemplo el alumno ha interiorizado que, en español, el auxiliar y el participio no se separan y que el verbo conjugado “haber” siempre va delante del participio. Esta parece ser la explicación por la que no ha colocado “ha” en última posición, como hubiera sido en el caso de una transferencia estructural completa.

➤ La última frase incorrecta que nos queda por comentar, la número 11, responde a uno de esos casos poco frecuentes en los que un alumno se confunde en el empleo del pretérito pluscuamperfecto y usa en su defecto el indefinido. Veámoslo:

- 11) *En el momento nadie **ha pensado** que un atentado terrorista **pudo** ser (correcto: pensó/había podido ser)

Se trata, como ya hemos comentado, de uno de esos casos excepcionales en los que, seguramente por falta de concentración o por distracción, el alumno no ha percibido la existencia de un acción anterior (“había podido ser”) a otra pasada (“pensó”) y, quizá, el hecho de que haya empleado incorrectamente el perfecto en la oración principal ha influido negativamente en la selección del tiempo verbal en la subordinada. Además de ello, merece la pena comentar que el verbo “poder” es, junto a “saber”, “querer” y “tener”, uno de los que más errores generan en su aplicación.

4. CONCLUSIÓN: HACIA UNA TERAPIA DEL ERROR

Como el análisis anterior ha puesto de manifiesto, la mayoría de las frases analizadas presentan errores gramaticales **transitorios**, más o menos **de carácter colectivo**, que podrían llegar a ser **fosilizables** si no actuamos con un tratamiento activo sobre dichas desviaciones. Se trata, pues, “de los típicos errores de desarrollo que caracterizan una etapa del aprendizaje y que tienden a desaparecer”⁶. Pero, ¿cómo contribuir a una superación del error?

Al tratarse, casi todos ellos, de errores colectivos, porque hemos tomado para el estudio un grupo de alumnos con la misma L1 y porque, además de ello, los tiempos de pasado siempre han supuesto una de las dificultades específicas con las que todo estudiante de español ha de topar, desde el punto de vista didáctico parece rentable recurrir a una gramática intercultural contrastiva (entre la L1 y la L2 del alumno) que agilice el aprendizaje de la lengua meta para hablantes nativos de alemán.

En este caso –el de los tiempos de pasado–, es de gran ayuda que el profesor de español tenga buenos conocimientos de alemán y que haya pasado por un proceso similar a la hora de aprender este idioma como lengua extranjera. Ayudará porque, de esta forma, podremos aplicar una terapia del error antes de que éste aparezca. Esto es: por una lado, como ya sabemos cuáles son los casos problemáticos para los hablantes nativos de alemán (distinciones aspectuales, sustitución del indefinido por el perfecto por analogía con el uso de ambos en su L1, etc.), tendremos que enfocar nuestras clases de otra forma; y, por otro lado, y dado que también un día nosotros aprendimos su lengua, podremos tener siempre presentes las estrategias de aprendizaje que pueden optimizar este proceso.

Algunos consejos que pueden ser de utilidad son:

1. A diferencia de lo que se viene haciendo y proponiendo en manuales y métodos de aprendizaje de español, tendríamos que evitar introducir la enseñanza de los pasados con el PERFECTO. Es el tiempo que más fácil les resulta (por la regularidad de las formas) y el que ellos normalmente aplican en el uso oral de su

⁶ Fernández, S., *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje de español como lengua extranjera*, Edelsa, Madrid, 1997, p. 211.

idioma; lo cual implica cierta reticencia posterior al aprendizaje de una segunda forma, que en un primer momento les parece "innecesaria": el indefinido⁷. Si presentamos, en cambio, el PERFECTO junto al INDEFINIDO, les hará entender que se trata de dos tiempos absolutamente independientes, pero complementarios, que tienen que aprender y aplicar –independientemente del criterio lengua escrita o lengua oral- según las normas contextuales o comunicativas del español.

2. En cuanto a las diferencias aspectuales entre INDEFINIDO e IMPERFECTO, habría que actuar de forma similar: interesante sería presentar ambos tiempos de forma paralela, como complementarios y no excluyentes. El alumno siente, normalmente, la necesidad de elegir entre uno y otro. Y a veces es así ("Lo vi, pero no me dijo nada", donde el uso de imperfecto sería inaceptable), pero otras, no ("Cuando llegué, se fueron", pero también "Cuando llegaba, se iban", "Cuando llegué, se iban", o "Cuando llegaba, se fueron", por mencionar un caso).

3. Tenemos, pues, que transmitirles la idea de que como hablantes de una lengua, constantemente tomamos decisiones sobre qué es y cómo es lo que queremos expresar. Y esto será muchas veces lo que determine el uso del indefinido frente al perfecto –que es lo gramaticalmente esperable- en la frase "Esta mañana llamé a César" (dicha a las diez de la noche, por ejemplo) y el uso del imperfecto en lugar del indefinido o viceversa ("Fue y vino", pero también "Iba y venía").

4. El alumno de lengua materna alemana tendrá dificultades para llegar a dominar los diversos matices y valores que diferencian los tiempos de pasado del español. Por eso, lo mejor es que intentemos siempre aportarle la mayor cantidad de **informaciones situacionales, pragmáticas** y, en definitiva, **contextuales y/o comunicativas** sobre "cómo y cuándo" se usan los diferentes tiempos, en lugar de intentar sistematizarlos gramaticalmente con ejercicios mecánicos o listas de "palabras clave" que rigen uno u otro tiempo. Además de ello, muchas veces, una terapia efectiva del error consistirá en adelantarnos a la aparición del error mismo para, cuando se dé, poder acelerar su saneamiento con la ayuda de los aspectos comunicativos que sean beneficiosos para el progreso del aprendizaje.

5. No deberíamos olvidar, para finalizar, que, muy probablemente, el alumno que ahora tenemos en clase un día aprendió otras lenguas extranjeras como el inglés, el francés o el italiano. Así que, ¿por qué no servirnos de los conocimientos y estrategias que el estudiante ya posee en el aprendizaje de lenguas extranjeras para acelerar su aprendizaje del español? Tenemos que tener presente que "the most important factor in learning is what the learner already knows"⁸. Y eso, en el mejor de los casos, ya es mucho.

5. BIBLIOGRAFÍA RELACIONADA CON EL TEMA

ALEXOPOULOU, A., "El error: un concepto clave en los estudios de adquisición de segundas lenguas", en *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, Universidad de Concepción, Chile, Vol. 43 (1) –Sem, 2005.

AUSUBEL, D., *The Psychology of Meaningful Verbal Learning*, Grune & Stratton, New York, 1963.

⁷ Merece la pena mencionar aquí que, quizá por la similitud en las nomenclaturas, los alumnos alemanes suelen identificar, en las primeras fases de su aprendizaje, el imperfecto español con el *Imperfekt* alemán y el perfecto compuesto con el *Perfekt*, lo cual no favorece mucho a la recepción del indefinido. Se trata, de todas formas, de un problema que se solventa relativamente rápido al introducir las explicaciones sobre el uso y aplicación de cada uno de los tres tiempos.

⁸ Ausubel, D., *The Psychology of Meaningful Verbal Learning*, Grune & Stratton, New York, 1963.

BARALO, M., *Errores y fosilización*, Fundación Antonio de Nebrija, Colección Aula de Español, Madrid, 1996.

BARALO, M., *Teorías de adquisición de lenguas extranjeras y su aplicación a la enseñanza del español*, Fundación Antonio de Nebrija, Colección Aula de Español, Madrid, 1998.

BARALO, M., "La interlengua del hablante no nativo", en AA.VV., *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como L2/LE*, SGEL, Madrid, 2004, pp. 369-389.

BLANCO PICADO, I., "El error en el proceso de aprendizaje", *Cuadernos Cervantes*, Madrid, núm. 38, pp. 12-20.

EGUILUZ, J., "La evaluación del componente gramatical", *Carabela*, SGEL, Madrid, núm. 43, pp. 109-125.

ESPIÑEIRA CADERNO, S. y CANEDA FUENTES, L., *El error y su corrección*, Actas del IX Congreso Internacional ASELE, 1981 pp. 473-481.

FERNÁNDEZ, S., *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje de español como lengua extranjera*, Edelsa, Madrid, 1997.

FERNÁNDEZ, S., *Los errores en el proceso de aprendizaje. Tratamiento y superación*, XI Encuentro Práctico de Profesores de ELE, Barcelona, 2002.

MORENO MUÑOZ, C., "El español y el alemán en contraste. Niveles fonético-gráfico y morfosintáctico", *Carabela*, SGEL, Madrid, núm. 51, pp. 119-145.

SANCHEZ CASTRO, M., *Contrastes. Español para hablantes de alemán*, SGEL, Madrid, 2007.

SANTOS GARGALLO, I., *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la Lingüística Contrastiva*, Síntesis, Madrid, 1993.

SANTOS GARGALLO, I., "Análisis de errores: valoración gramatical y comunicativa en la expresión escrita de estudiantes de ELE. Una propuesta didáctica", en *Actas del II Congreso Internacional de ASELE*, Málaga, 1994, pp. 169-174.

SCHEIN, E.H., *Organizational culture and leadership*, Jossey-Bass, San Francisco, 1992, p. 106.

SPILLNER, B., „Was der Fremdsprachenunterricht von der Fehleranalyse erwarten darf“, in: Jung, Udo O. H. (Hg.) (2006⁴) *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*, Frankfurt/M. u.a.: Lang, 2006, 548-555.

TESCH, B., „Sprachliche Interferenzen beim schulischen Fremdsprachenlernen. Wie sie entsteht und wie man sie verhindern kann“, in: *PRAXIS Fremdsprachenunterricht* 2/05, 2005, 8-11.

TORIJANO PÉREZ, J. A., *Errores de aprendizaje, aprendizaje de los errores*, Arco Libros, Madrid, 2004.

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

VÁZQUEZ, G., *¿Errores? ¡Sin falta! Programa de Autoformación y Perfeccionamiento de Profesores*, Edelsa, Madrid, 1999.

**Reseña: MORENO FERNÁNDEZ, F. Y OTERO ROTH, J. (2007),
Atlas de la lengua española en el mundo, Barcelona,
Ariel-Fundación Telefónica, 117 págs. ISBN: 978-84-
08-07799-2**

Julián Muñoz Pérez
Universidad Complutense de Madrid

Aunque editado en diciembre de 2007, no ha sido comercializado hasta hace poco tiempo este *Atlas de la lengua española en el mundo*. La obra es el segundo volumen de una serie de diez informes elaborados por la Fundación Telefónica que lleva por título *Valor económico del español: una empresa multinacional*, y cuya finalidad es, en palabras de los responsables de esta tarea, "cuantificar toda la actividad productiva o de intercambio que, en la economía española y en la del conjunto de los países de habla hispana, encuentra en la lengua algún tipo de contenido relevante o de soporte significativo", así como "crear opinión sobre la importancia y el carácter estratégico de este activo intangible para España y para la comunidad panhispánica de naciones". Dirigen esta colección los profesores José Luis García Delgado, José Antonio Alonso y Juan Carlos Jiménez, y la avalan dos prestigiosas instituciones como son el Instituto Cervantes y el Real Instituto Elcano de Estudios Internacionales y Estratégicos.

La tarea de elaborar el *Atlas* ha corrido a cargo de Francisco Moreno Fernández, Catedrático de Lengua Española de la Universidad de Alcalá, a quien debemos muchos de los textos publicados en español sobre sociolingüística y lingüística aplicada, principalmente, y de Jaime Otero Roth, Investigador Principal en el Real Instituto Elcano, quien ha realizado gran parte de sus trabajos en el área de Lengua y Cultura de dicha institución. Ambos han contado con el apoyo de José Sancho Comins, también profesor en la Universidad de Alcalá, para la redacción cartográfica, y de Enrique Nicolás, quien se encargó de los aspectos técnicos de la obra.

Este *Atlas* supone una gran y valiosa novedad, ya que, hasta ahora, no se disponía de una obra tan completa que abordara la presencia del español, en sus distintas

variedades, a lo largo y ancho de todo el mundo. Si bien el título nos llevaría a pensar que se trata de una obra estrictamente consagrada a la cartografía lingüística, en realidad se preocupa también de algunos aspectos de tipología lingüística, dialectología, sociolingüística, demografía y geografía económica. Está dirigido, pues, a varios tipos de investigadores más o menos preocupados o implicados en el estudio de la lengua española *sensu lato*: geógrafos, sociólogos, lingüistas o economistas, principalmente. Es una muy recomendable obra de consulta para profesores de lengua y literatura española de enseñanza primaria y secundaria; aunque seguramente quienes podrán obtener un gran rendimiento de su lectura son todos aquellos profesionales relacionados con la enseñanza del español como lengua segunda y extranjera: profesores, programadores de cursos, autores de materiales, editores, etc. En todo caso, la claridad de sus textos y el atractivo de sus mapas y gráficos hacen que sea también accesible al gran público, sin necesidad de que hayan de ser duchos en la materia o de tener conocimientos muy específicos en cualquiera de las disciplinas que se tratan.

Respetando los objetivos fijados para la colección, de marcado carácter económico y que más arriba hemos mencionado, el *Atlas* pretende que el lector se haga una composición de la situación lingüística mundial, del estatus que ocupa el español entre las demás lenguas de comunicación local, regional, nacional e internacional, de las relaciones que se establecen entre ellas en los distintos planos en que coexisten y de las posibles consecuencias que pueden tener para el futuro del español algunas cuestiones socioeconómicas tan relevantes como las migraciones, el crecimiento demográfico, las relaciones comerciales, la consolidación de los organismos internacionales o la difusión del conocimiento a través de Internet, entre otras. Todos estos temas se plantean tanto desde una perspectiva sincrónica (en la medida en que los datos disponibles están más o menos actualizados), como también diacrónica, para explicar así la vitalidad del español no sólo en los lugares en que tiene reconocido el rango de lengua oficial, sino también en territorios que, a lo largo de la Historia, se hallaron controlados políticamente por los diferentes Estados hispánicos, o bien en aquéllos hacia los que se han ido produciendo importantes desplazamientos de población hispana en los últimos siglos. Todo ello representado principalmente a través de mapas, pero también de gráficos, diagramas, tablas y estadísticas que reflejan los principales aspectos de la demografía y la economía de los territorios en los que se habla o por los que se difunde actualmente el español.

El *Atlas* está dividido en cinco grandes capítulos, los cuales se componen a su vez de un número variable de epígrafes –hasta un total de veinticinco-, según la amplitud del tema tratado. Todos ellos cuentan con algunos textos complementarios de diferente índole (definiciones, aclaraciones, ejemplos, fragmentos literarios, etc.) resaltados en cuadros de color, así como con una breve referencia bibliográfica en la que constan las principales fuentes que habrían de ser consultadas para tener una visión más amplia y profunda de la cuestión abordada. Dichas fuentes incluyen, además de manuales y de trabajos de investigación, algunas páginas de Internet elaboradas por diferentes organismos e instituciones públicos y privados, y en las que están disponibles (siendo, por tanto, susceptibles de ser actualizados) los principales datos estadísticos que se presentan a lo largo de la obra. También se ilustran los diferentes capítulos con algunas citas de otros autores destacadas al margen del texto, y que sintetizan lo que allí se expone.

1. El primer capítulo, *El español y las lenguas del mundo*, intenta acercarnos a la realidad lingüística de nuestro planeta para que podamos entender desde una perspectiva comparativa y relativa (y no sólo absoluta) cuál es el verdadero rol del español en el plano internacional. En el primer epígrafe – *Las lenguas del mundo*- se presentan algunos conceptos de tipología y de genética lingüística, como son los de familia, subfamilia o grupo lingüístico, para ofrecernos después un panorama de la extensión de las diferentes familias lingüísticas por los cinco continentes, así como para mostrarnos la proporción de hablantes con los que cuenta cada una de ellas, poniendo especial atención en la posición del español. Seguidamente, en el epígrafe segundo, se aborda la problemática de *La diversidad lingüística*: como bien se sabe, pese al elevado número de lenguas que se hablan en el mundo – entre seis mil y diez mil, según las estimaciones más fiables-, sólo unas pocas cuentan con una gran difusión a nivel global, de tal modo que las seis lenguas oficiales de la ONU (inglés, francés, español, árabe, chino y ruso) serían empleadas por más del setenta y cinco por ciento de la población mundial; y las veinte lenguas más habladas del mundo por más del noventa por ciento. Como puede apreciarse, una enorme cantidad de lenguas se hallan en serio peligro de extinción, no sólo en los lugares más recónditos del planeta, sino también en el continente europeo, y en nuestro propio país. Es también muy importante el tratamiento que se hace en este epígrafe de las lenguas de signos -pues, al fin y al cabo, y desde un punto de vista científico, tienen el mismo valor que las lenguas naturales-, y, en especial de las diferentes variedades que en este sentido conoce el español.

El último epígrafe, *Las grandes lenguas internacionales*, nos ayuda a ponderar el peso relativo del español entre aquéllas, tanto desde el punto de vista de su extensión geográfica como de la demográfica, presentando además una estimación de la tendencia de estas lenguas de cara al futuro, según la cual, en una década el español contaría con tantos o más hablantes que el inglés, posicionándose como la segunda lengua más hablada del mundo, después del chino mandarín (el cual experimentaría, en este sentido, un notable descenso en su posición predominante).

2. El segundo capítulo, *Geografía del mundo hispano*, se ocupa de describir las principales características geográficas y demográficas de los Estados y territorios en que el español goza del estatus de oficialidad. Además de los datos estrictamente geográficos y estadísticos, encontramos una interesante información sobre las lenguas que conviven con el español en estos territorios: familias y grupos lingüísticos a los que pertenecen, extensión, variedades, influencia que ejercen sobre el español local, etc. También son muy interesantes, y de gran valor científico y pedagógico, los cuadros en los que se sintetizan las principales características lingüísticas (fonéticas, morfosintácticas y léxicas) del español en cada una de sus variedades, y que se corresponderían con las siguientes áreas: *el Caribe* (epígrafe 5), *México y Centroamérica* (6), *América del Sur* (7), *España* (10), *África* (12) y *Asia-Pacífico* (13). En cuanto a los aspectos históricos, se aborda también un estudio de la evolución lingüística de los dominios ibéricos (epígrafe 9), así como de las diferentes migraciones que se han producido -y aún se producen- tanto en España como en Hispanoamérica en los últimos siglos (11). Por su parte, en el epígrafe 8 -*Las lenguas de Europa*- se trata la delicada cuestión del estatus de las diferentes lenguas oficiales de la Unión Europea, la filiación de las lenguas de Europa a las diferentes familias de que se habló en el capítulo 1 y se presenta una panorámica de cuáles son las lenguas conocidas por los europeos, tanto en lo relativo a la lengua materna como para las lenguas segundas y extranjeras. En este sentido, y siempre en referencia a los Estados miembros de la Unión Europea, el español sería la quinta lengua por número de hablantes nativos, pero la tercera lengua más estudiada como lengua extranjera (compartiendo, eso sí, el alemán y el francés el segundo lugar tras el inglés).

3. El tercer capítulo, *El español fuera del mundo hispánico*, nos ofrece una perspectiva de la posición y pujanza de nuestra lengua en aquellos lugares

en que el español no puede considerarse propiamente una lengua extranjera, sino una segunda lengua; y ello debido bien a motivos históricos -caso de *Brasil* (epígrafe 14) y de los *Estados Unidos* (15), algunos de cuyos territorios estuvieron en algún momento sometidos a la soberanía de un Estado hispánico- bien a razones demográficas, como sucedería con el ladino, variedad propia de los judíos expulsados de España en la Edad Moderna (18). Se ofrece también un interesante análisis de *La convivencia del español y el inglés en los Estados Unidos* (17)- la cual ha dado origen a una serie de rasgos propios y de variedades más o menos estandarizadas (como el spanglish)-, así como del peso demográfico, político y económico de *Los hispanos de los Estados Unidos* (16), con las posibles repercusiones que esto puede tener para el afianzamiento de la lengua española en diversos planos. Por su parte, el último epígrafe, dedicado a los *Hablantes de español en la Unión Europea*, nos acerca esta vez a la situación del español en aquellos países con una fuerte migración –tanto en el pasado como en la actualidad- de ciudadanos españoles e hispanoamericanos, y del grado de uso y conservación de la lengua en las sucesivas generaciones de hablantes.

4. El cuarto capítulo, *Geografía de la enseñanza del español*, analiza la tendencia al auge del aprendizaje del *español como lengua extranjera* (epígrafe 20) experimentado en diferentes áreas del mundo, particularmente en la Unión Europea, Estados Unidos y Brasil, así como las acciones culturales y educativas abordadas por el Gobierno de España en el exterior para promover el aprendizaje de la lengua: centros y aulas del Instituto Cervantes, Consejerías y Agregadurías del Ministerio de Educación y Ciencia, y centros culturales de la Agencia Española de Cooperación Internacional. Por su parte, el epígrafe 21 se ocupa del *hispanismo en el mundo*, destacando el número y la ubicación de los departamentos universitarios consagrados a la enseñanza de la lengua y la literatura española; de las asociaciones de hispanistas; de los centros de estudios latinoamericanos; y de las Academias de la Lengua Española.
5. Por último, el quinto capítulo, *Geoeconomía del español*, analiza los cuatro aspectos esenciales en los que basar una teoría geoeconómica de la comunidad hispánica: los fundamentos demográficos del español (epígrafe 22), esto es, los datos de los que podemos servirnos para obtener el número aproximado de hispanohablantes en el mundo; las *tendencias del español*

(23) en cuanto al incremento de la cifra de hablantes, a su afianzamiento en el plano institucional e internacional y a su relación con las demás lenguas de comunicación internacional; el peso de la lengua española en la economía internacional (24), destacando el potencial del mercado de la enseñanza del español; el rol de la lengua como vehículo de comunicación y de creación artística y cultural; y el papel del español en la facilitación del comercio y de las transacciones internacionales muy ligado a su estatus de lengua propia de regiones del mundo en plena efervescencia económica. Finalmente, se dedica el epígrafe 25 al *español y la sociedad del conocimiento*, analizando factores tan importantes para la proyección futura de la lengua como son el acceso de los hispanohablantes a Internet, el número de páginas Web editadas en español o la importancia de nuestra lengua en instituciones orientadas a la creación y distribución del conocimiento, como son las Universidades.

Como puede desprenderse de todo lo anterior, se trata de un proyecto ambicioso y muy completo, que puede ayudarnos a comprender cuál es la posición real del español a todos los niveles, alejándonos así de tópicos y estereotipos muy manidos y difundidos por los medios de comunicación, que no hacen sino distorsionar la realidad, creando sentimientos de euforia o de pesar injustificados. El *Atlas* se convertirá sin duda, por su capacidad sintetizadora pero no reductora, en un instrumento utilísimo en sectores estratégicos como la planificación de la enseñanza del español, localizando mercados potenciales, prestando atención a sus necesidades específicas y programando políticas de difusión y de mantenimiento del español en los lugares donde no es una lengua mayoritaria. Lamentablemente, es una obra condenada a la perentoriedad a medio plazo, ya que, salvo que se aborde inteligentemente su revisión sistemática y su actualización periódica, corre el riesgo de convertirse en un mero texto con valor testimonial en unos pocos años.

Pérez Esteve, P. y Zayas, F. (2007)
Competencia en comunicación lingüística,
Madrid, Alianza Editorial. ISBN: 978-84-206-
8408-6. 254 páginas.

Alejandra Andueza Correa
Universidad Complutense de Madrid

El libro *Competencia en comunicación lingüística* forma parte de la colección "Competencias Básicas en Educación", una iniciativa de Alianza Editorial, dirigida por Álvaro Marchesi, cuyo objetivo fundamental es proporcionar a los docentes orientaciones que faciliten, por un lado, la comprensión de los nuevos conceptos propuestos en la Ley Orgánica de Educación (LOE) y, por otro, la aplicación del nuevo currículum -entendido como el conjunto de objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación- en el aula.

Esta colección constituye un valioso aporte para llevar a cabo un cambio impostergable: la transición desde una educación centrada en la adquisición de conocimientos a una educación centrada en la adquisición de competencias que habiliten a los estudiantes para participar y formar parte de la vida privada, social, cultural, pública, académica y profesional. Son once los títulos que la integran y, en conjunto, abordan el tema de las competencias en los currículos de las diferentes áreas de educación.

En términos concretos, el libro que aquí reseñamos *Competencia en comunicación lingüística* ha sido elaborado por Pilar Pérez Esteve -maestra, especialista en inglés y profesora de Psicología y Pedagogía- y Felipe Zayas -catedrático de Lengua castellana y Literatura en Educación Secundaria-, con el propósito de identificar y definir en qué consiste la competencia en comunicación lingüística, cómo se aborda en el currículum y qué elementos han de tenerse en cuenta para llevarlo a la práctica dentro del aula.

Dadas sus características, la obra está dirigida, principalmente, a profesores y coordinadores del área de Lengua Castellana y Literatura de todos los niveles – Educación Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria- y de todos los centros. No obstante lo anterior, se recomienda la lectura de esta obra a los maestros de todas las áreas, puesto que la competencia en comunicación lingüística es, en palabras de los autores, "la competencia de competencias, principal vehículo para la adquisición de las demás, ya que sin ella no hay comunicación ni conocimiento" (p. 20), en este sentido, todo profesor es, de una manera u otra, un profesor de lengua.

Competencia en comunicación lingüística se compone de tres partes bien diferenciadas. La primera –que abarca los capítulos del 1 al 4- se ocupa de describir de manera pormenorizada qué se entiende por competencia en comunicación lingüística y cuáles son sus componentes principales. Aquí se revisa las competencias en expresión escrita y oral, además de la plurilingüe y pluricultural. La segunda parte –integrada por los capítulos 5, 6 y 7- explicita de manera sistemática que el currículum se articula a partir de los componentes de las competencias (descritos en la primera parte), análisis que arroja luces sobre las principales características de los mismos. Vale la pena mencionar que esta sección no sólo analiza el currículum de áreas lingüísticas sino que también da cuenta de

cómo las demás áreas pueden y deben contribuir en el desarrollo de las competencias en comunicación lingüística de los estudiantes. La tercera parte – capítulos 8, 9, 10, 11 y 12- expone reflexiones y propuestas metodológicas que orientarán al lector acerca de cómo llevar a la práctica un currículum basado en las competencias. Estas reflexiones parten con el aprendizaje inicial de la expresión escrita y oral, su consolidación durante la Educación Primaria y Secundaria y la transferencia de estas competencias a la adquisición de lenguas extranjeras (LE). En su última parte, el libro incluye una selección de diez libros comentados que, en su mayoría, son citados en el texto y cuya consulta permitirá al lector profundizar en aquellos temas que más le interesen o que reporten una mayor utilidad para su práctica profesional. Luego de dicha selección, se recomiendan algunos recursos educativos de la red que pueden ser utilizados tanto para la planificación de las clases como en el diseño de tareas (*Web Quest* y *blogs*) y se aporta un listado con las referencias bibliográficas y las legislativas.

El primer capítulo *¿Qué se entiende por competencia en comunicación lingüística?* se ocupa de la competencia lectora descrita como un proceso mediante el cual se construyen significados con diferentes propósitos y en variados contextos. En este sentido, se tienen en cuenta los elementos que intervienen en él, los procesos cognitivos que se ponen en juego y las estrategias de lectura que se activan para enfrentar con éxito textos que suponen una mayor dificultad. Mediante este análisis, se pone de manifiesto que la competencia lectora no consiste únicamente en la correcta decodificación del, valga la redundancia, código escrito sino que es una operación compleja que ha de estar presidida por un propósito específico y que debe enseñarse sobre la base de ciertos conocimientos lingüísticos tales como las estructuras textuales. La competencia lectora requiere de un lector activo que se plantee objetivos y estrategias y que, además, tenga la capacidad de controlar y evaluar la consecución de los mismos.

El segundo capítulo, *La composición de textos escritos* describe esta competencia como la “capacidad para componer los textos escritos requeridos en los diversos ámbitos de la vida social; es decir, para desarrollar y comunicar el conocimiento, para participar en la vida social y para satisfacer las necesidades personales” (p.47). Esto reemplaza la noción tradicional de enseñanza de la escritura - concebida como un ejercicio de redacción descontextualizado- puesto que los autores explicitan que se trata de un proceso de composición en el que se ponen en juego diferentes habilidades y conocimientos. El principio que subyace es que la competencia de producción textual se adquiere escribiendo, para lo cual, el alumno debe plantearse un propósito específico, escoger un tipo de discurso pertinente y un contexto social determinado. Estos elementos orientan las tres fases de la producción textual descritas por los autores, a saber: planificación, textualización y revisión, cada una de las cuales exige el desarrollo de competencias y habilidades cuya adquisición conlleva la producción de textos de alta calidad.

El tercer capítulo, *Hablar y escuchar*, aborda conjuntamente la competencia en comunicación oral partiendo de la distinción entre sus usos cotidianos y formales, puesto que de ellos dependen, en gran medida, las estrategias de comprensión y expresión que se ponen en marcha en el discurso oral. En términos generales, se establece una relación entre monólogos y diálogos y uso formal y no formal de las competencias orales. Sobre la base de lo estipulado en el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCERL), las actividades de comprensión auditiva y expresión oral han de realizarse, mayoritariamente, mediante monólogos (conferencias, discursos, avisos) en los que los estudiantes deben ser emisores y/o receptores. En ambos casos, los estudiantes deben aplicar estrategias de planificación, ejecución, evaluación y corrección para la consecución de los objetivos propuestos.

El cuarto capítulo aborda un tema de crucial importancia para la realidad educativa de España: *Hacia una competencia plurilingüe y pluricultural*. La diversidad lingüística es una realidad que la institucionalidad educativa debe atender: la lengua materna y la lengua de instrucción no se corresponden necesariamente. La competencia plurilingüe supone que las habilidades que se adquieren mediante el aprendizaje de una lengua, quedan disponibles para el aprendizaje de otras. Además, debe contemplarse que la lengua es un elemento inseparable de los aspectos socioculturales y es un medio fundamental para acceder a la cultura que la vehicula.

Como ya se mencionó, la segunda parte del libro examina de qué manera los currículos recogen los aprendizajes relacionados con las competencias en comunicación lingüística. A lo largo del capítulo 5, *La competencia en comunicación lingüística en los currículos de lengua castellana*, se exponen cuadros comparativos que explicitan -tanto para Educación Infantil como para Educación Primaria y Secundaria- los objetivos referidos a habilidades lingüístico-comunicativas, a los ámbitos de uso social del lenguaje, a la educación literaria, a la reflexión sobre la lengua y la relación entre la lengua y los hablantes. Lo anterior supone un gran interés para el docente ya que explicita los principios sobre los cuales se articula el currículum, destacándose que aprender lengua es aprender a utilizarla en diferentes situaciones y con propósitos variados. Para esto, los autores exponen cuadros secuenciados con los bloques de contenidos para Educación Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria y, a modo de ejemplo, desglosan los contenidos referidos a algunos componentes de dichos bloques. De manera complementaria, el capítulo incluye los criterios de evaluación de los decretos de enseñanzas mínimas que podrán orientar al docente en su tarea de valorar cómo se han producido los aprendizajes.

La competencia en comunicación lingüística en los currículos de lengua extranjera, capítulo 6, tiene una estructura similar a la anterior. Mediante la explicitación de algunos objetivos y contenidos de la Educación Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria se releva el enfoque orientado a la acción -propuesto por el MCERL-. A lo largo de este recorrido, se perciben algunas de las características principales del currículum y se evidencia que "el eje del área de Lengua extranjera lo constituyen los procedimientos dirigidos a la consecución de una competencia comunicativa efectiva, oral y escrita, en contextos sociales significativos" (p. 124) siendo de vital importancia desarrollar en los alumnos la capacidad de comprometerse con su propio aprendizaje.

El capítulo 7, *La competencia en comunicación lingüística en los currículos de las áreas no lingüísticas*, se refiere a la transversalidad de la competencia lingüística -principal instrumento de aprendizaje- y que, por lo tanto, debe estar presente en todas las áreas de aprendizaje. En este sentido, los autores incluyen una serie de cuadros para poner de manifiesto que el currículum indica, explícitamente, que todas las áreas de aprendizaje deben contribuir con el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística de los alumnos. Partiendo por la Educación Infantil y Primaria, el libro expone, a modo de ejemplo, algunos de los objetivos, contenidos y criterios de evaluación de Conocimiento del Medio para evidenciar la función que cumplen las competencias en comunicación lingüística en las áreas no lingüísticas. Respecto de la Educación Secundaria Obligatoria, el libro reproduce, de la misma forma, la contribución que el área de Matemáticas y Ciencias de la naturaleza y Ciencias Sociales, Geografía e Historia debe suponer al desarrollo de la competencia lingüística.

La tercera parte del libro comienza con el capítulo 8, *Empezar con buen pie. Aprendizaje inicial de la lectura y la escritura en la lengua de instrucción y en lengua extranjera*, el cual proporciona una breve pero muy clara reflexión acerca de

las deficiencias de la enseñanza tradicional de la lectura y escritura. Esto, para relevar la importancia de concebir la adquisición de ambas habilidades como un proceso que debe estar inmerso en situaciones comunicativas conocidas, significativas, que sean estimulantes y proporcionen experiencias reales. Subyace el principio de que a leer y a escribir se aprende leyendo y escribiendo, sin fragmentar los aprendizajes en una serie de pasos aislados. A modo de orientación metodológica, se retoman de manera sintética algunos de los conceptos expuestos en los capítulos 1 y 2 y se aplican a situaciones de aprendizaje comunes. Respecto de la lengua extranjera, se explicita que el aprendizaje de la expresión escrita debe estar supeditado a la oral; y que debe ser llevado a cabo de manera pautada y sistemática, atendiendo a los mismos principios que el aprendizaje de la lengua de instrucción.

El capítulo 9, *La enseñanza de la competencia en comunicación lingüística*, revisa los aspectos que deben abordarse en la enseñanza de la expresión escrita y oral. Para esto, y en estrecha relación con lo expuesto en la primera parte del libro, se especifican las estrategias que los alumnos deben desarrollar para ser lectores competentes y, sobre todo, autónomos. Se consideran, también, los procedimientos para procesar la información del texto y construir su significado. Adicionalmente, se esbozan algunas características del entorno del aprendizaje que abarcan tanto el espacio físico como las relaciones entre los participantes del proceso de enseñanza-aprendizaje. En el mismo capítulo, se aborda la enseñanza de la escritura que debe concebir la escuela como un ámbito de comunicación que ofrece numerosas oportunidades para escribir textos con variados propósitos. Para la enseñanza de la escritura –en concordancia con lo expuesto en el capítulo 2- se introduce el concepto de secuencia didáctica como propuesta metodológica. Sobre la base del libro *Secuencias didácticas para aprender a escribir* (Camps, 1996) se describen las principales características de las secuencias articuladas por actividades comunicativas y de aprendizaje. Respecto de la expresión oral, se releva la importancia de incorporarla en el aula, argumentando que es en la escuela donde los alumnos deben familiarizarse con sus diferentes formas sociales convencionales. Los distintos géneros del discurso oral deben ser objeto de aprendizaje y para ello se recomiendan secuencias didácticas para planificar el discurso oral (Vilá comp., 2003). Finalmente, este capítulo integra una sección de suma importancia en la educación actual: los recursos digitales, específicamente Internet, que se plantea como una herramienta educativa que los docentes deben explorar, puesto que ofrece múltiples herramientas de lectura, escritura y realización de tareas, donde destacan la “caza del tesoro”, las *Web Quest* y los *blogs*.

Los capítulos 10 y 11 se refieren de manera más concreta a temas pertinentes a la adquisición de lenguas extranjeras (LE). En *Algunas propuestas específicas para las lenguas extranjeras* se parte de la consideración de que es una competencia que se adquiere mayoritariamente en la escuela debido a que, en condiciones normales, no está presente en el contexto social de la mayoría de los estudiantes. En este sentido, se exponen algunos principios que se deben poner en práctica dentro del aula. Destaca en este capítulo, la inclusión de actividades para producir textos escritos, que podrán servir de guía al docente para elaborar actividades de expresión oral y escrita con la ayuda de modelos. El capítulo 11, *Aprender lenguas cuando se aprenden contenidos de otras áreas*, expone el concepto de integrar lengua y contenidos. Si bien se relaciona principalmente con el aprendizaje de LE - en vista de que es un concepto proveniente de la lingüística aplicada- puede extenderse a otras áreas del currículum dado que la lengua se aprende con mayor éxito cuando se utiliza para estudiar otras áreas complementarias. De esta forma, el uso de LE se presenta con propósitos específicos y una funcionalidad concreta y no como actividades aisladas, descontextualizadas de la vida social. Mediante la lectura de esta sección, el docente podrá hacerse una idea de en qué consiste integrar lengua y contenidos y qué ventajas conlleva implementarlo en el aula.

Finalmente, el capítulo 12, *El proyecto lingüístico o la coordinación de los aprendizajes lingüísticos en el marco escolar*, recoge dos argumentos muy trascendentes que tienen que ver con la transversalidad de la competencia comunicativa y la capacidad de transferir aprendizajes de una lengua a otra. En este sentido, se sugiere que los centros conciban la adquisición de las competencias comunicativas como un proceso que involucra a todos los actores. La coordinación de los aprendizajes lingüísticos debe abarcar tanto la lengua de instrucción y las oficiales, la o las lenguas extranjeras y la lengua a través del currículum. Esto releva la necesidad de trabajar en equipos y establecer una serie de criterios para articular un proyecto lingüístico común a todo el centro.

Como es posible apreciar, la lectura de este libro resultará muy útil para todos los profesores que necesiten entender con claridad en qué consiste el nuevo currículum de lengua y cuáles son los ejes y principios que lo sustentan. Es necesario mencionar que este libro aporta sólo una parte, queda pendiente ofrecer herramientas concretas mediante las cuales se puedan implementar estrategias didácticas que instalen en el aula un sistema de aprendizaje basado en las competencias. En este sentido, las editoriales y autores de material didáctico pueden encontrar, mediante su lectura, orientaciones de mucha utilidad para el diseño y elaboración, tanto de manuales de texto, como de otros recursos didácticos.

Sin duda, el sistema educativo necesitará un tiempo considerable para adaptar completamente sus prácticas a este currículum basado en competencias, no obstante, *Competencia en comunicación lingüística* presta una ayuda muy valiosa para comprender en qué consiste y cómo se ha de llevar a cabo este cambio cuyo propósito fundamental es aumentar la equidad y la calidad de la educación española. Pero, sobre todo, el lector encontrará una serie de argumentos de mucho peso que le permitirán descubrir el sentido y la importancia de realizar dichos cambios que no solo influyen en la formación de los estudiantes, sino que también afectan a la totalidad del centro educativo y, por consiguiente, la manera de concebir y entender la sociedad y los nuevos desafíos y exigencias que ésta plantea.