

REVISTA ELECTRÓNICA DE DIDÁCTICA
ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA

6



aprende

aprende

ESPAÑOL

ESPAÑOL

aprende

aprende

SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA

SUBDIRECCIÓN GENERAL
DE COOPERACIÓN INTERNACIONAL



MINISTERIO
DE EDUCACIÓN
Y CIENCIA



educación
exterior

Catálogo de publicaciones del Ministerio:

www.mecd.gob.es

Catálogo general de publicaciones oficiales:

publicacionesoficiales.boe.es



MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA

Subsecretaría

Subdirección General de Cooperación Internacional

Edita:

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA

Subdirección General

de Información y Publicaciones

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

Edición: 2006

ISSN: 1571-4667

DOI: 10.4438/1571-4667-redele

Ciudad: Madrid

Correo electrónico: redele@mecd.es

ÍNDICE

ENTREVISTA

Vicente Valverde González

Consejero de Educación en China

CONTENIDOS

El modelo de "flujo" de Csikszentmihalyi y su importancia en la enseñanza de lenguas extranjeras

Abio, Gonzalo

Universidade Federal de Alagoas (Brasil)

Explicar el léxico comercial del español como una construcción histórica (o cómo hacer que la historia de la lengua le interese a un alumno ELE de Economía)

Ainciburu, María Cecilia

Università Degli Studi di Siena

Anaya Moix, Vanessa

Universidad de París 8

La autenticidad del discurso escrito en los manuales de E/LE editados en Francia

Martin Peris, Ernesto

Universidad Pompeu Fabra

Tratándose de expresiones idiomáticas, ¡No te rompas la cabeza ni busques cinco pies al gato!

Baptista, Livia Márcia

Universidade Federal do Ceará de Fortaleza (Brasil)

Las variedades lingüísticas en la enseñanza de E/LE: aplicación a la modalidad oral andaluza

De Cos Ruiz, Javier

Universidad de Cádiz

Lenguas afines

Greco, Simone

Università per Stranieri di Perugia

Actividades lúdicas para trabajar los coloquialismos, los refranes y los dichos, en el aula de ELE

Ibáñez Quintana, Jaime

Universidad de Burgos

Música, cultura y gramática en la clase de E/LE

Lozano Antolín, Jesús Gustavo

Universidad de Valladolid

Maneras de hablar del futuro en español entre gramática y pragmática.

Futuro, ir a + infinitivo y presente de indicativo: análisis, usos y valor profundo

Matte Bon, Francisco

Universidad de Salerno

Español para fines específicos. El español de la Medicina: Propuesta didáctica para el español empleado en el área del diagnóstico por imagen

Mendoza Puertas, Jorge

Universidad Pablo de Olavide

Materiales didácticos y Aplicaciones de Tecnología Lingüística en red para la enseñanza / aprendizaje del verbo

Provencio Garrigós, Herminia

Universidad de Alicante

El español como lengua extranjera: pautas de actuación docente en una escuela plural

Quiles Cabrera, María del Carmen

Universidad de Almería

Reflexión respecto al uso de periódicos electrónicos en la enseñanza del español como lengua extranjera: La enseñanza de la variedad chilena

Rego, Izabel de Moraes

Universidade de Brasília

¿Por o para? Una propuesta didáctica

Rodríguez López, Patricia

Universidad Antonio de Nebrija

"De Aula en Aula": Tareas de ESO para la enseñanza del español como lengua vehicular a alumnos inmigrantes

Zapico Alonso, Lourdes

IES Numancia (Madrid)

RESEÑAS BIBLIOGRÁFICAS

Morfología verbal para extranjeros

Baltar, Rosalía

Universidad Nacional de Mar del Plata

Entrevista a Vicente Valverde González, Consejero de Educación en China

¿Cuáles fueron los motivos principales que empujaron al MEC a crear esta nueva Consejería?

No creo que yo sea la persona más cualificada para contestar esta pregunta dado que mi nombramiento se produjo una vez creada la Consejería, cuya apertura se produjo en abril de 2005. Sin embargo, después de llevar aquí varios meses no resulta difícil en absoluto explicar los motivos. La sociedad china es una sociedad en profundo cambio, sobre todo en el económico. Su apertura se hace latente en todos los campos y me recuerda mucho a la España desarrollista de los años 60: una sociedad rural y tradicional, por un lado, y una sociedad urbana en crecimiento por otro. Es quizá en las grandes ciudades donde más se aprecia este cambio. En unos años las ciudades se han transformado a gran velocidad con la construcción de edificios imponentes, lo que ha supuesto la paulatina desaparición de todo lo que no muestre la nueva imagen de China. Es evidente que el Ministerio de Educación de España no podía permanecer impasible ante esta sociedad en crecimiento constante, ante la que previsiblemente será la nueva potencia económica del mundo, y apostó con firmeza por establecer nuestra presencia aquí, al igual que numerosos países de nuestro entorno, para la divulgación de nuestro sistema educativo. El interés por China va parejo con el interés de la población española que, en mayor medida cada vez, viaja más a China y se interesa por todo lo que ofrece este país. Esta tendencia se refleja también en el panorama educativo español, que viene a China a participar en diferentes foros, ofrece becas directas e inversas a estudiantes chinos y españoles, firma acuerdos interuniversitarios y expande la cultura china en España. Es nuestra función, por tanto, llegar a todos los estudiantes y profesores chinos para animarles a que estudien la segunda lengua del mundo.

¿Dónde está situada la Consejería? ¿Cómo son sus instalaciones?

La Consejería se sitúa en una zona residencial para diplomáticos, cerca de la segunda zona de embajadas, en la planta 14 de uno de sus edificios. La Consejería, de 180 metros cuadrados, dispone de despachos y de una sala de reuniones que funciona a su vez como centro de recursos para profesores y alumnos de español. Hoy por hoy es, sin duda, el referente para conocer lo último en la oferta educativa española en China.

¿Cuál es el interés en China por estudiar español? ¿Cuáles son las expectativas de crecimiento?

El interés por estudiar español va en crecimiento. Desde el año 1952, año en que se estableció en primer departamento de español en una universidad china, hasta hoy, la situación ha variado mucho. El interés se materializa no sólo en la decisión de abrir la Consejería en China sino también en la próxima apertura del Instituto Cervantes. Las excelentes relaciones diplomáticas entre ambos países, la apertura de nuevos canales de información, la celebración del Año de España en China en 2007 y el esfuerzo colectivo de organizaciones públicas y privadas, muchas de ellas educativas, nos hacen entrever el paulatino pero firme aumento de estudiantes de español tanto en enseñanza reglada como en enseñanza de otros tipos

¿Cuál es la situación del español en el sistema educativo chino?

El español se sitúa en China por detrás del inglés, japonés, ruso, francés y alemán como lengua extranjera, lo cual no refleja en absoluto nuestra situación en el mundo. El gobierno chino es consciente de esta situación y con la implantación de medidas conjuntas se tratará de corregir este anacronismo. Sin embargo, el cambio no se verá de forma inmediata sino al cabo de unos años. En estos momentos, el español se imparte en 6 centros de educación secundaria y en 25 universidades chinas y se estima

que existen aproximadamente 2200 alumnos en enseñanzas regladas y 1000 más en enseñanzas no regladas: clases no conducentes a ninguna titulación, oyentes, etc.

¿Tiene actuaciones esta consejería también en países limítrofes?

España va a firmar el acuerdo de adhesión a SEAMEO (Asociación de Ministerios de Educación del Sudeste Asiático). Sin embargo, China se asemeja más, por extensión y población, a un continente que a un país y no resulta aconsejable acometer iniciativas sistemáticas desde esta Consejería a otros países de la zona, máxime cuando la Consejería no ha cumplido un año de vida y nos encontramos en pleno proceso de implantación. En cualquier caso siempre estaremos dispuestos a atender acciones puntuales.

¿Qué intercambios educativos existen entre ambos países?

Los intercambios se producen en varios niveles. En primer lugar, el Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación ofrece las becas AECI (Agencia Española de Cooperación Internacional). Estas becas ofrecen a ciertas universidades chinas contar con profesores de español cualificados. A su vez, la Fundación Carolina ofrece la oportunidad de que licenciados chinos estudien en España. Por otro lado, el Instituto de Crédito Oficial ofrece becas a licenciados españoles para estudiar chino en universidades chinas, o chino y negocios.

Numerosas universidades españolas han firmado o están a punto de firmar acuerdos que permiten intercambios educativos. Esos acuerdos permiten intercambios de profesores y alumnos para estudiar en ambos países.

En el ámbito institucional, se producen numerosas visitas de rectores, vicerrectores y directores de oficinas de relaciones internacionales, tanto de España como de China. La última acción emprendida fue una misión inversa de Eduespaña, patrocinada por

el ICEX. Esta misión contó con el apoyo de la Consejería y supuso la visita de una delegación china a numerosos centros educativos españoles, públicos y privados. Contó con la presencia de un representante del Ministerio de Educación de China y yo mismo en representación de la Consejería. Se consideró como continuación de la Conferencia de Rectores que se celebró durante la visita del Presidente de la República Popular de China a España en noviembre pasado. Y ya hay planes para que se produzcan encuentros de este tipo en el futuro en China, incluso la visita de la Ministra de Educación a China.

¿Están organizados los profesores de español en China?

Por supuesto, y muy bien. De hecho disponen de una Asociación y celebran congresos. En agosto de 2005, justo antes del comienzo del curso académico, celebraron en Pekín su Congreso de Hispanistas, con participación de afamados hispanistas chinos, coreanos y de otras nacionalidades. El Instituto Cervantes participó activamente en el Congreso.

¿Cuáles son los programas o actuaciones principales del MEC en este momento en China? ¿Qué programas está previsto poner en marcha en el futuro próximo?

Tras la puesta en marcha de la Consejería, nos encontramos en un período de propuesta y afianzamiento de programas. Hasta el momento se han producido dos acontecimientos importantes. Por un lado, las becas de verano organizadas por el Ministerio de Educación de España en colaboración con universidades españolas en las que China está comenzando a tener una presencia específica con el paso de 4 becas en 2005 a 10 en 2006 y por otro, la Feria de Educación de Pekín. China es un país en el que abundan las Ferias Educativas. La de octubre es itinerante y se considera como una de las mejores. España participó con 14 casetas, superando incluso a Francia, país cuya tradición en China supera a la nuestra. Fue un éxito de público y atrajo la atención de los medios de comunicación, locales y nacionales, dado que

España nunca antes había estado presente en China en ninguna feria con un pabellón nacional.

Los proyectos son muchos, pero puedo destacar la inmediata apertura del Centro de Recursos para profesores y alumnos de español en la Consejería. Cuenta con 12 puestos fijos más cuatro de Internet, biblioteca con las últimas novedades editoriales en temas relacionados con la enseñanza del español como lengua extranjera, videoteca, CD Rom, diccionarios, etc. La próxima llegada de un Asesor Técnico impulsará las actividades, talleres, coloquios, etc. que se realizarán mediante la publicación de un plan anual de actividades. Del mismo modo, está planeado desarrollar materiales para la enseñanza del español específicos para alumnos chinos.

También contaremos en breve con una página web rediseñada en español y en chino, que será un arma poderosa para la difusión de nuestras actividades. En noviembre verá la luz la publicación de la Consejería de Educación en China “Tinta China” que se publicará en colaboración con la Consejería de Cultura de la Embajada de España.

Y por último, merece la pena destacar que estamos trabajando, en colaboración con el Ministerio de Educación de China, para implantar el español en unos Centros de Secundaria llamados “Institutos de Lenguas Extranjeras” en los cuales la primera lengua extranjera que se imparte no es el inglés. En estos momentos se imparte japonés, alemán, ruso y francés. Esta actuación es el paso previo a la apertura de una Sección Española en un centro de referencia de secundaria, en Pekín en un principio, y posteriormente en otras ciudades.

Existen otros proyectos a medio y largo plazo que se pondrán en marcha en su momento. No hay que olvidar que la Consejería no lleva abierta ni un año.

¿Existe una colaboración con las embajadas de otros países de habla hispana?

Por el momento no hay ningún contacto formal. Sin embargo, se han producido contactos informales con Méjico, Argentina y Cuba y la Consejería prevé organizar una reunión de coordinación

con todos los países hispanos representados en China de manera que se pueda elaborar un plan educativo que beneficie a todos.

¿Existe previsiones de expansión del MEC en China o países cercanos?

Se ha solicitado que la Consejería pase de tener un Asesor Técnico a tres en el plazo de tres años. De esta forma la Consejería contaría con un Asesor, otro se podría situar en el Centro de Recursos que nos gustaría abrir en alguna universidad de renombre de Pekín y un tercero en una Asesoría Técnica en Shanghai, inexistente por el momento pero que se debe considerar seriamente por la importancia de esa ciudad y su ámbito de influencia. Esto sería la simiente para un crecimiento sostenido en China a medida que el español alcanza popularidad, los intercambios educativos aumentan y nuestra presencia se afianza en este gran país. En cuanto a otros países cercanos, me consta que existe interés por parte del MEC en implantarse en otros países de la zona, pero desconozco si se ha tomado alguna decisión a este respecto y los plazos de actuación. En cualquier caso, no es una decisión que se tomará en esta Consejería.

¿Qué aconsejaría a los estudiantes chinos que se deciden por estudiar otra lengua extranjera en vez del español?

Como profesor de lenguas extranjeras nunca recomendaré a nadie que no estudie otra lengua. El conocimiento de otra lengua no sólo agiliza la mente sino que ayuda a conocer otra realidad de primera mano y nos abre nuevos horizontes. Sin embargo, el caso del español es especial: nos permite comunicarnos con 400 millones de personas que viven en países con una riqueza histórica incomparable en diferentes zonas del globo. En el caso de China, abre las puertas a empleos interesantes y bien remunerados. El español es la lengua del futuro y supone una importante herramienta para China en sus relaciones con el mundo hispano. Además, es una lengua fácil y la moderna metodología utilizada en todos los centros de nuestro país permite aprender divirtiéndose. Con los planes de formación para

profesores chinos se mejorará la calidad y la formación ofrecidas
¿Hay quién de más?

Por último, querría agradecer a REDele su labor de divulgación y animar a los posibles lectores a que conozcan España de cerca y estudien con nosotros. Estoy seguro de que no se arrepentirán y de que la experiencia marcará sus vidas.

El modelo de "flujo" de Csikszentmihalyi y su importancia en la enseñanza de lenguas extranjeras

GONZALO ABIO
Universidade Federal de Alagoas, Brasil

Gonzalo Abio, tiene la maestría en Aquisição da Linguagem por la Universidade Estadual de Londrina. Enseña español a brasileños en cursos libres desde 1995 y en cursos universitarios desde el 2000. En la actualidad es profesor asistente en la Universidade Federal de Alagoas donde trabaja en la formación de profesores de español. Es autor de varios materiales, actividades y proyectos para la enseñanza de E/LE

Resumen: Este trabajo tiene como objetivo comentar sobre la importancia que tiene que los profesores conozcan la Teoría del "Flujo"[1] de Csikszentmihalyi, la cual propone la existencia de una experiencia óptima de aprendizaje debido a un estado cognitivo-emocional personal; inducido por el equilibrio entre el desafío y las habilidades en las tareas lingüísticas presentadas. También, se presentan los resultados obtenidos en una pequeña encuesta exploratoria aplicada a profesores de español, con el objetivo de ver si los mismos tienen presente y consideran relevante la observación del estado de "flujo" en las clases. La gran mayoría de las preguntas realizadas fueron respondidas afirmativamente

"Profesor, la clase de hoy fue muy buena. No percibí que ya había acabado"

Al dar por terminada una clase teórica en un curso de Licenciatura en Letras Portugués-Español de una universidad brasileña, un alumno me hizo el comentario que aparece traducido en el subtítulo anterior. Al preguntar, rápida e informalmente, al resto de los alumnos si habían tenido la misma impresión, sólo hubo comentarios positivos por parte de los presentes. Debido a esas opiniones, así como a las circunstancias en que se desarrolló la clase y al ambiente creado para realizar la actividad final, se puede asumir que ese encuentro fue productivo y trajo algún conocimiento a los alumnos.

Es de suponer que esa sensación de haber sido partícipe de una clase supuestamente exitosa es lo que muchos profesores desean, pero sabemos que no siempre ocurre la situación de aprendizaje pretendida, aunque nuestras acciones tengan esa intención. Los factores que motivan el éxito o fracaso en

la transmisión de los contenidos en una clase son tan numerosos y de relaciones tan complejas, que pocas veces podemos tener confianza absoluta en predecir el resultado que obtendremos con nuestra acción docente en una situación o momento específico, pero eso no nos exime del esfuerzo para entender e intentar establecer las mejores condiciones posibles que conduzcan a buenos resultados en el proceso educativo.

Si analizamos más detenidamente el comentario anterior del alumno, tomado como ejemplo del sentir general y de la situación creada en aquella clase, podemos percibir que, además de la satisfacción con la clase, hubo una “no percepción del paso del tiempo”, lo cual puede asumirse que se debió, específicamente, al tipo de tarea pedida hacia la parte final de la clase.

La tarea en cuestión fue la de organizar unas fichas con informaciones en una tabla, con el objetivo de resumir y visualizar mejor las características diferenciales de dos de los grandes enfoques en la enseñanza de lenguas extranjeras: el Método de Gramática-Traducción y el Método Directo (tomando como base las informaciones aparecidas en Richard y Rodgers, 1998 y en C.I.D.E, 2000, p. 59). Esa tarea era el colofón de una clase dedicada, de forma introductoria, a los diversos enfoques de enseñanza donde fueron tratados en detalle los dos enfoques arriba mencionados como parte de un módulo dedicado al tema en ese curso de formación de profesores de lenguas.[2]

Estimamos que los propósitos de la tarea estaban claros para los alumnos, y el grado de desafío fue adecuado, mostrándose una atención e interés generalizado en su realización que originaron comentarios como el del inicio de este trabajo.

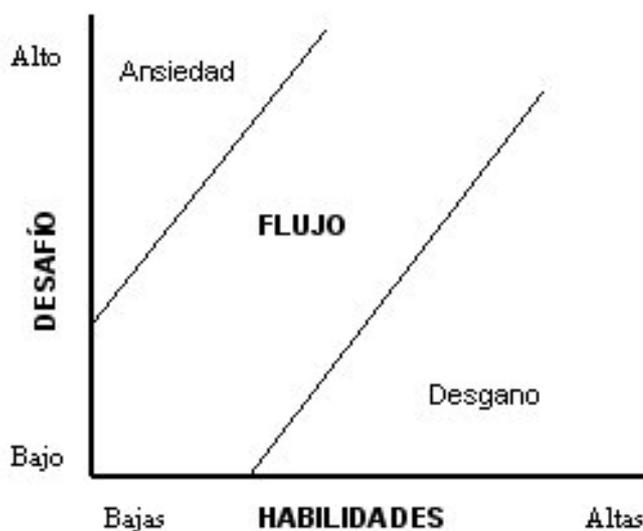
Pensamos, también, que esa tarea fue entendida como motivadora y, a su vez, provocó placer su ejecución, lo cual se debió, al parecer y por lo menos en parte, a que no fue evaluativa. Además, tenía una meta explícita y alcanzable que era su conclusión; meta que no estaba ni por debajo ni por encima de forma excesiva a la capacidad de los alumnos en ese momento.

Esa noción de meta alcanzable, junto con los aspectos aquí mencionados de interés, atención y “no percepción del paso del tiempo” nos llevan a pensar necesariamente en el Modelo de Reto Óptimo del psicólogo Mihaly Csikszentmihalyi (1975, 1988, 1992), que conduce al sujeto a la llamada “Situación de ‘Flujo’”, o sea, a un estado en el cual las personas se hallan tan involucradas en la tarea que nada les parece más importante. La situación de flujo constituye una experiencia intrínsecamente placentera que las personas intentarán repetir, siempre que sea posible, para volver a experimentar o sentir esa sensación.

En palabras del propio Csikszentmihalyi (1992, p. 230), las actividades que llevan al “flujo” “son situaciones en las que una persona puede emplear libremente la atención para alcanzar sus objetivos, pues no hay ningún desorden que corregir ni ninguna amenaza para la personalidad de la que haya que defenderse. Hemos llamado a este estado, experiencia de flujo”.

Como podemos ver, en este Modelo del Reto Óptimo convergen el nivel de dificultad de la actividad o tarea, y las habilidades de las que dispone la persona para resolver la situación problemática. La activación motivacional no depende sólo de la novedad o interés intrínseco del trabajo en cuestión, sino de la correspondencia entre ésta y los recursos personales de los que se dispone para afrontar la situación en un equilibrio entre la competencia del individuo y el desafío implicado en la tarea. De forma resumida, diremos que según Csikszentmihalyi, la experiencia de flujo requiere un equilibrio óptimo entre los desafíos percibidos y las habilidades del sujeto [3]. Cuando no existe ese equilibrio, podemos tener dos situaciones diferentes: si los desafíos superan las competencias individuales se genera un estado de ansiedad por exceso de dificultad, mientras que si, por el contrario, las habilidades superan demasiado los desafíos colocados, el individuo estará aburrido y, por ende, poco motivado. Este equilibrio lo podemos ver representado en la Figura 1, propuesta por Whalen (1997), donde existirá un “canal de flujo” en el área de equilibrio óptimo entre los factores de las habilidades del sujeto y el desafío percibido para la realización de la tarea.

Figura 1. “Canal de flujo” entre el grado de desafío de la tarea y el nivel de habilidades del aprendiz (Whalen, 1997 *apud* Egbert, 2003, p. 503).

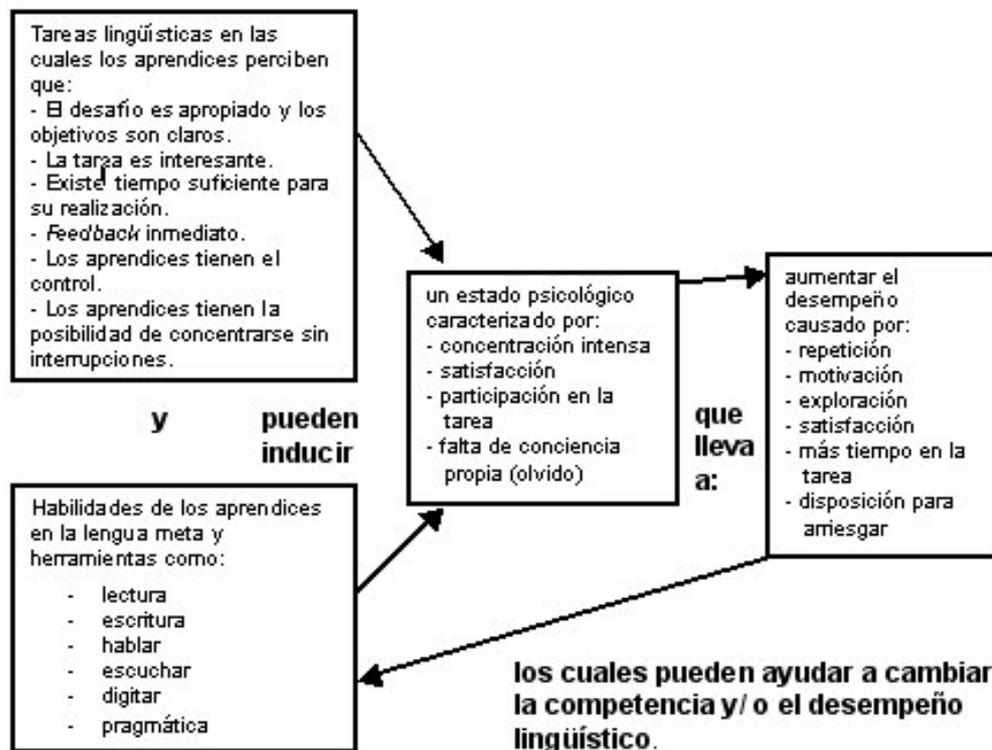


Además de las dos condiciones arriba mencionadas de: (a) el equilibrio entre el desafío propuesto por la tarea y las habilidades disponibles y (b) la sensación de oportunidad de éxito o de posibilidad de alcanzar la meta pretendida; la experiencia de “flujo” tendrá posibilidades de ocurrir si: (c) somos capaces o tenemos condiciones para concentrarnos en la tarea emprendida, (d) esa tarea y las metas a cumplir son claras y, (e) se ofrece una retroalimentación inmediata. Así se podrá actuar sin esfuerzo, con una implicación absorbente que aleja de la conciencia las preocupaciones probables, permitiendo ejercer un sentimiento de control sobre las acciones para, finalmente, llegar al estado en que el sentido de duración del tiempo se puede alterar [4].

Joy Egbert (2003), en un trabajo sobre el tema de la experiencia de “flujo” y su relación con la enseñanza o adquisición/aprendizaje de lenguas extranjeras,

nos muestra un modelo general que destaca esa relación entre las tareas lingüísticas proporcionadas a los aprendices y las habilidades que ellos disponen para llegar al aprendizaje, pasando por el estado del “flujo”, para llegar al aumento del desempeño lingüístico, como se puede observar en la Figura 2.

Figura 2. Modelo de relación entre flujo y adquisición de lenguas (Egbert, 2003, p. 502)



Al observar ese modelo, se podrá entender por qué Csikszentmihalyi denomina a la experiencia de “flujo” como “el motor para el aprendizaje”. Es que para una continua realización del “flujo” son necesarios nuevos desafíos y, a su vez, el desarrollo de nuevas habilidades (1997, p. 33 *apud* Tardy y Snyder, 2004, p. 119). Por otro lado, bajo ciertas condiciones, esa experiencia puede ser caracterizada como una “experiencia óptima de aprendizaje” (Csikszentmihalyi 1990), con alta motivación intrínseca, pues no hay diferencias entre lo que la persona hace en una situación específica y lo que esa persona desea o quiere hacer [5].

Egbert (*op. cit.*), revisó la bibliografía existente sobre “flujo” y aprendizaje de lenguas extranjeras y analizó cada uno de los aspectos de la misma. Por ejemplo, sobre el equilibrio entre las habilidades de los aprendices y el grado de desafío percibido para la realización de la tarea, él comenta sobre los resultados obtenidos por McQuillan y Conde (1996) donde las experiencias de flujo fueron mayormente obtenidas en la realización de lecturas que no eran ni muy fáciles ni muy difíciles, o sea, que podrían estar dentro del ya mencionado “canal de flujo”. En cambio, Schmidt y Savage (1992) encontraron en tailandeses aprendices de inglés que el “flujo” fue provocado en las actividades que no tenían ni elevados desafíos ni requerían grandes habilidades, por lo

cual los autores sugirieron que ese constructo teórico no era “un universal cultural”.Egbert (*op. cit.*, p. 503) advierte que esos últimos autores no tuvieron en cuenta la dimensión del “interés”, la cual pudiera explicar el porqué de ese resultado.

El propio Csikszentmihalyi (1992), alerta sobre el hecho que no se debe describir el flujo, sólo de una forma unidimensional a través del equilibrio percibido entre esos dos elementos, pues al igual que las otras teorías que trabajan con la variable de la motivación, el flujo “es un fenómeno complicado basado en la interacción entre los aprendices, las tareas y las variables contextuales” (Abbott, 2000 *apud* Egbert, *op. cit.*, p. 503) [6].

Otras condiciones que pueden intervenir en la experiencia de “flujo” fueron analizadas y discutidas por Egbert (*op. cit.*). Ellas fueron: la atención focalizada, el interés, el grado de control o autonomía, así como “otras condiciones para el “flujo”, donde fueron incluidas la satisfacción y el placer - términos académicos que no son normalmente usados en la investigación sobre aprendizaje de lenguas, pero que se han convertido en importantes asuntos para discusión e investigación en el área de Adquisición de Segundas Lenguas (Broner y Tarone, 2002; Cook, 2000; Tarone, 2000) [7], y aunque la intensidad y el foco de esa experiencia es diferente a la del “flujo”, esas teorías pueden ayudar a unir el vacío entre la Teoría del “Flujo” y otras Teorías de Adquisición de L2 (Egbert, *op. cit.*, p. 505-6).

El efecto y la interrelación de esos elementos es algo que debe ser investigado con más profundidad, pero a partir de la bibliografía colectada y analizada y de los propios resultados obtenidos en los experimentos que Egbert realizó con alumnos aprendices de español, él pudo comprobar que las experiencias de flujo sí son posibles de ser encontradas y analizadas y que la Teoría del “Flujo” es útil para la conceptualización y evaluación de las actividades realizadas, como expresa en las conclusiones y resumen de su trabajo.

Otros autores que emplean la Teoría del “flujo” en nuestra área, son Christine Tardy y Bill Snyder (2004). El foco de ese trabajo es un intento para contribuir con la formación de los profesores de lengua. Los autores realizaron un breve estudio exploratorio con 10 profesores, con el interés de conocer si ellos habían pasado por experiencias del “flujo” y cuáles serían las condiciones que provocarían su ocurrencia.

Los profesores estudiados no sólo se manifestaron sobre esas experiencias, sino que las asociaron con estados picos cruciales para el aprendizaje, revelando así sus creencias personales sobre lo que es una enseñanza o aprendizaje efectivo. Por ejemplo, “diferentes profesores describieron la ocurrencia del ‘flujo’ cuando los alumnos estaban involucrados en las actividades, o eran desafiados intelectualmente, o estaban preparando el material de las clases, o comunicándose con propósitos reales” (Tardy y Snyder, *op. cit.*, p. 123). Esas descripciones de las situaciones en las que ocurrió el “flujo”, según los autores, están muy relacionadas con el “senso de plausibilidad” de Prahbu (1990, p. 172), donde los profesores realizan una

enseñanza fundamentada y no mecánica, en la que ellos consiguen explicar lo que hacen por qué lo hacen.

Nuestro estudio

Nosotros, de cierta forma inspirados en el trabajo citado de Tardy y Snyder, también tuvimos el interés de saber si otros profesores, en nuestro contexto, percibían la existencia de esa situación de “flujo” y la relevancia de ese factor para la enseñanza de lenguas. Para ello, elaboramos un breve cuestionario con cuatro preguntas para responder “sí” o “no” (ver Apéndice A) [8].

Ese cuestionario fue repartido a los profesores asistentes a un curso de actualización para profesores de español en servicio, realizado en un estado del nordeste de Brasil, sin hacer comentarios previos sobre el asunto de interés.

Se obtuvieron 41 cuestionarios completamente rellenos, que fueron divididos *a posteriori* en tres grupos, de acuerdo con el tiempo de experiencia en el magisterio relatado: (a) de uno a cuatro años de experiencia, (b) de cinco a nueve años de experiencia y, (c) con diez o más de diez años de experiencia.

En el grupo “a”, todas las respuestas fueron positivas, menos la de una persona que dio una respuesta ambigua, al escribir el símbolo “±” (más o menos) en la pregunta 1. En el grupo “b”, de nuevo, todas las personas dieron respuestas positivas, menos una que dio una respuesta negativa en la pregunta 2. Mientras que en el grupo “c” (de los profesores con mayor experiencia), todas las respuestas fueron positivas.

Los resultados obtenidos nos proporcionan un fuerte indicio de que la experiencia del estado de “flujo”, parece ser entendida como que sí existe en las clases. También vemos, a través de las tres últimas preguntas, que esa experiencia es considerada como relevante y positiva o deseable en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Más específicamente, las preguntas tercera y cuarta, nos muestran la posible existencia de una actitud activa de búsqueda y establecimiento o reproducción en las clases de las condiciones que podrían generar esa experiencia de “flujo”.

Estamos conscientes de las limitaciones de esta pequeña encuesta exploratoria, sobre la percepción o no de este fenómeno por parte de los profesores de lengua, pero los resultados obtenidos nos incitan a seguir indagando sobre esa idea y su posible utilidad práctica en la formación de profesores reflexivos y observadores de lo que ocurre en las salas de aula [9].

Las condiciones que se nos presentaron no nos permitieron realizar un trabajo más profundo de triangulación de datos con otros instrumentos, pero sería interesante ampliar el tamaño de muestra de los informantes y pedir descripciones de las posibles situaciones en las que recuerden que haya ocurrido la presencia del estado de “flujo”, para obtener así, datos que nos

permitan establecer un mejor cuadro o descripción del fenómeno, tal como es visto por los profesores.

De hecho, con las lecturas realizadas y los resultados obtenidos, hemos incorporado discusiones sobre el tema en el programa regular de nuestro curso de formación de profesores.

Para finalizar, hacemos las siguientes preguntas: ¿Alguna vez has observado el placer, la atención y la persistencia con la que alguien juega en el ordenador o con un videojuego, cuando las condiciones son propicias? Al respecto, creemos que el estado que se alcanza en esas situaciones puede ser favorable para el aprendizaje y, de hecho, puede estar muy relacionado con el estado de "flujo" aquí descrito. ¿Podríamos reproducir eso en nuestras clases de lengua? [10]

Hacemos nuestra la opinión de Casas Fernández (2004) de que buscar el estado de "flujo", a través del aprendizaje, es una forma más humana, más natural y probablemente más eficaz de ordenar las emociones al servicio de la educación y que lo que se espera es que cuando los alumnos y alumnas alcancen el mencionado estado de "flujo" gracias al aprendizaje, se sientan estimulados para aceptar desafíos en nuevas áreas. Como la persona aprende de forma óptima cuando tiene algo que le interesa y obtiene placer de ello, éste es también nuestro desafío y placer: continuar avanzado en el conocimiento de este tema.

Notas

[1] El término original en inglés "flow", aparece traducido en español como "flujo" o, en menor medida, "fluir". Aunque me hubiera gustado intentar buscar una frase similar a "concentración en la tarea", he optado por mantener la palabra "flujo" con comillas.

[2] El concepto de tarea, en sus diversas variantes, ha sido muy utilizado, en mayor o menor medida, en los enfoques modernos de enseñanza de L2 o LE surgidos durante la década del 80. A modo de ejemplo, algunos de los autores que han tratado ese concepto son: Prahbu (1987), Candlin (1987), Breen (1987), Nunan (1989), Willis (1996) y Zanón (1990, 1995). El caso aquí relatado consistió en una tarea sencilla de ordenamiento de fichas sobre una tabla. Esta tarea fue realizada de forma colaborativa, en grupos de dos o tres personas, y aunque su objetivo principal no era el aprendizaje de la lengua española, debe haber contribuido indirectamente con su adquisición, pues la información estaba en ese idioma y se invitaba a los alumnos a responder oralmente haciendo uso del mismo. Algunas experiencias con tareas sencillas de ordenamiento o de vacío de información, con un foco más lingüístico, nos han dado muy buenos resultados en los cursos iniciales de español para brasileños. Ver un ejemplo con el alfabeto español en Abio y Barandela (2003) y otro, con ordenamiento de números en Abio (2004, lámina 26).

[3] De cierta forma, esta idea la vemos muy relacionada con el concepto de tareas que tienen un "desafío razonable" ("reasonable challenge") utilizado por Prahbu (1987, 1990) o de una forma más lejana, con el concepto del $i + 1$ de la hipótesis del *input* de Krashen, que atiende a la calidad y cantidad del *input* proporcionado al alumno.

[4] Aquí, tenemos que pensar en la importancia pedagógica que tiene la clasificación de los tipos de tareas de acuerdo a su grado de dificultad. Nunan (1989) dedica parte de su libro (capítulos 5 y 7.3) a ese tema. Otros autores más recientes que podemos mencionar son: Laufer y Hulstijn (2001), Robinson (2001), Skehan (1994, 1996) y, Skehan y Foster (1999).

[5] De hecho, la noción de “flujo” de Csikszentmihalyi, la podemos encontrar presente en varios modelos de gran utilidad en la enseñanza de lenguas, como estados positivos de aprendizaje. Entre ellos: el modelo constructivista de motivación de Williams y Burden (1999, p. 144) y el modelo de la interrelación entre las emociones y el aprendizaje (Kort, Reilly y Picard, 2001). Finneran y Chan (2002) ofrecen una interesante revisión de los modelos existentes sobre flujo en los ambientes mediados por ordenadores.

[6] A través de la teoría del Caos y la Complejidad (Larsen-Freeman, 1997, 2000) o el Modelo Fractal de Adquisición de Lenguas (Paiva, 2005), podemos ver que el aprendizaje es un proceso complejo no lineal, donde la motivación puede estar asociada a uno o varios factores al mismo tiempo: un viaje, la interacción con una computadora, un estereotipo positivo, etc.

[7] Lightbown y Spada (1999) dicen que “ si podemos hacer que nuestras clases sean lugares a los que los estudiantes les guste ir porque el contenido es interesante y relevante para sus edades y nivel de habilidades, donde los objetivos para el aprendizaje sean desafiantes, manejables y claros, y donde la atmósfera no sea amenazadora sino de apoyo, habremos hecho una contribución positiva a la motivación de esos estudiantes para el aprendizaje” (p. 57).

[8] Las respuestas fueron dispuestas de forma alternada para evitar, en alguna medida, una posible acción poco consciente o “mecánica” en su relleno

[9] Coincidimos con Nobre (2002) en que hay profesores muy sensibles en percibir el estado emocional de sus alumnos y actuar con el objetivo de influenciar positivamente en el aprendizaje. Creemos que en parte, con conocimientos teóricos como los expuestos en este trabajo, se puede ayudar a estimular y fundamentar la percepción y acción de otros profesores.

[10] Finneran y Zhang (2002) en las conclusiones de su revisión sobre modelos de “flujo”, afirman que éste es positivo para el aprendizaje.

Referencias

ABIO, Gonzalo. (2004). Motivación y aprendizaje de español como lengua extranjera. II Encontro do Curso de Letras CISE-CESMAC, Maceió, Alagoas, 28 de octubre de 2004. Disponible en la World Wide Web: <<http://gonzalo.cedu.ufal.br/motiva.ppt>>

ABIO, Gonzalo; BARANDELA, Ana M. (2003). Reflexiones sobre el primer día de clases de español. Sección “La enseñanza del español”, de EsEspasa, febrero de 2003. Disponible en la World Wide Web: <http://www.esespasa.com/esespasanw/archivos_recursos/metodologia_y_didactica/metod_24_02_03.zip>

ABBOTT, Judy A. (2000). Blinking out and having the touch?: Two fifth-grade boys talk about flow experiences in writing. *Griten Communication*, 17 (1): 53-92.

BREEN, Michael (1987). Contemporary Paradigms in Syllabus Design: Part 2. *Language Teaching*, 20 (3): 157-172.

BRONER, Maggie A. y TARONE Elaine E. (2002). Is It Fun? Language Play in a Fifth-Grade Spanish Immersion Classroom. *Canadian Modern Language Review*, 58 (4), June / Juin.

CANDLIN, Christopher (1987). Towards Task-Based Language Learning. In: CANDLIN, Christopher; MURPHY, David (Eds.) *Language Learning Tasks*, Prentice Hall International.

CASAS FERNÁNDEZ, Gerardo. El aprendizaje y las emociones. Revista *Tecnia*, [en línea], enero de 2004. Disponible en la World Wide Web: <http://www.ina.ac.cr/revista/pag27_aprendizaje.html>

C.I.D.E. (2000) Evolución de la enseñanza de lenguas extranjeras en el siglo XX. In: *La enseñanza de las lenguas extranjeras en España*. Centro de Investigación y Documentación Educativa. (C.I.D.E) - Ministerio de Ciencia y Tecnología. Disponible en la World Wide Web: <<http://www.mec.es/cide/espanol/publicaciones/investigacion/estudios/inv2000elee/inv2000elee02.pdf>>

COOK, Guy (2000). *Language learning, language play*. Oxford: Oxford University Press.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly (1992). *Flow. The Psychology of Happiness*. Rider. London.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York: Harper-Row.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly (1988). The flow experience and its significance for human psychology. In: Csikszentmihalyi M., *Optimal experience: Psychological studies of flow in consciousness*, New York. Cambridge University Press, pp. 15-35.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly (1975). *Beyond boredom and anxiety*. San Francisco: Jossey-Bass.

EGBERT, Joy (2003). A Study of Flow Theory in the Foreign Language Classroom. *The Modern Language Journal*, 87 (4): 499-518.

FINNERAN, Christina M.; ZHANG, Ping (2002). The challenges of studying flow within a computer-mediated environment. Trabajo presentado en *Americas Conference on Information Systems*, Dallas, TX. Disponible en la World Wide Web: <http://melody.syr.edu/hci/amcis02_minitrack/CR/Finneran.pdf>

KORT, Barry; REILLY, Rob; PICARD, Rosalind W. (2001). An affective model of interplay between emotions and learning: reengineering educational

pedagogy-building a learning companion, In: T. OKAMOTO; R. HARTLEY; KINSHUK; J. P. KLUS (Eds.) *Proceedings of the IEEE International Conference on Advanced Learning Technology: Issues, Achievements and Challenges* (Madison, WI, IEEE Computer Society), pp. 43-48. Disponible en la World Wide Web también a través del *Affective Learning Companion*, Massachussets: MIT: <<http://affect.media.mit.edu/projectpages/lc/icalt.pdf>>

LARSEN-FREEMAN, Diane (2000). An Attitude of Inquiry: TESOL as a Science. *The journal of the imagination in Language Learning and Teaching*, V. Disponible en la World Wide Web: <<http://www.njcu.edu/cill/vol5/larsen-freeman.html>>

LARSEN-FREEMAN, Diane (1997). Chaos/complexity science and second language acquisition. *Applied Linguistics*, 18 (2): 141-165.

LAUFER, Batia.; HULSTIJN, Jan (2001). Incidental Vocabulary Acquisition in a Second Language: The Construct of Task-Induced Involvement. *Applied Linguistics*, 22 (1): 1-26.

LIGHTBOWN, Patsy; SPADA, Nina (1999). *How languages are learned*. (rev. ed.) Oxford: Oxford University Press.

MCQUILLAN, Jeff, CONDE, Gisela (1996). The conditions of flow in reading: two studies of optimal experience. *Reading Psychology: An International Quarterly* 17 (2): 109-135.

NOBRE, Ângela L. (2002). A importância da afetividade e a inter-relação entre as emoções e aprendizagem - perspectivas inovadoras da educação num contexto de mudança. In: *Actas do Segundo Encontro de Investigação e Formação*. Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Lisboa. Disponible en la World Wide Web: <<http://www.eselx.ipl.pt/actasonline/A%20importancia%20da%20afetividade.htm>>

NUNAN, David (1989). *Designing tasks for the communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

PAIVA, Vera Lucia M. de O. e (2005). Modelo fractal de aquisição de línguas. In: BRUNO, Fátima Cabral (Org.) *Ensino-aprendizagem de Línguas Estrangeras: Reflexão e Prática*. São Carlos: Editora Claraluz, pp. 21-36.

PRABHU, N. S. (1990). There is no best method -why? *Tesol Quarterly*, 24 (2): 161-176.

PRABHU, N.S. (1987). *Second Language Pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.

RICHARDS, Jack C; RODGERS, Theodore S. (1998). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. (trad.de "Approaches and methods in language teaching", 1986), Cambridge: Cambridge University Press.

- ROBINSON, Peter (2001). Task Complexity, Task Difficulty, and Task Production: Exploring Interactions in a Componential Framework. *Applied Linguistics*, 2 (1): 27-57.
- SCHMIDT, R.; SAVAGE, W.E. Jr. (1992). Challenge, skill and motivation. *PSAA*, 22: 14-28.
- SKEHAN, Peter (1996). Second language acquisition research and task-based instruction. In: WILLIS J., WILLIS, D. (Eds.). *Challenge and Change in Language Teaching*. Oxford: Heinemann.
- SKEHAN, Peter (1994). Second Language Acquisition Strategies, Interlanguage Development and Task-Based Learning, In: BYGATE, M.; TONKYN, A.; WILLIAMS, E. (Eds). *Grammar and the Language Teacher*, Hemel Hempstead: Prentice Hall, p. 175-199.
- SKEHAN, Peter; FOSTER, Pauline (1999). The Influence of Task Structure and Processing Conditions on Narrative Retellings. *Language Learning*, 49 (1): 93-120.
- TARDY, Christine, M.; SNYDER, Bill (2004). That`s why I do it: flow and EFL teacher`s practices. *ELT Journal*, 58 (2): 118-128.
- TARONE, Elaine E. (2000). Getting serious about language play: Language play, interlanguage variation, and SLA. In: SWIERZBIN B., MORRIS F., ANDERSON M., KLEE C., y TARONE E. (Eds.). *Interaction of social and cognitive factors in SLA: Proceedings of the 1999 Second Language Research Forum*, Somerville, MA: Cascadilla Press, pp. 31-54.
- WHALEN, Samuel P. (1997). Assessing flow experiences in highly able adolescent learners. In: *Annual meeting of the American Educational Research Association*, Chicago, IL.
- WILLIAMS, Marion; BURDEN, Robert L. (1999). *Psicología para profesores de idiomas*. (trad. de "Psychology for Language Teachers ", 1997), Cambridge: Cambridge University Press.
- WILLIS, Jane D. (1996). *A Framework for Task-Based Learning*. Addison Wesley Longman Limited.
- ZANÓN Javier (1995). La enseñanza de las lenguas extranjeras mediante tareas. *Signos*. Teoría y práctica de la educación, 14: 52-67. Disponible en la World Wide Web:
<http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=639>
- ZANÓN, Javier (1990). Los enfoques por tareas para la enseñanza de las lenguas extranjeras. *CABLE*, 5: 19-28.

Apéndice A.

ENCUESTA

- 1- ¿Has percibido alguna vez que al realizar determinadas tareas propuestas a los alumnos en sala de aulas, se establece un clima de atención y trabajo donde se pierde la percepción del tiempo, ocurriendo manifestaciones como: "¿Ya terminó?" "Ni me di cuenta que ya es hora de salir", etc.? Sí: ____
No: ____
- 2- ¿Crees que llegar a establecer un clima de ese tipo en sala de aula, es positivo para el aprendizaje? No: ____ Sí: ____
- 3- ¿Alguna vez has pensado en cuáles han sido las condiciones que ayudaron a establecer ese clima en sala de aula? Sí: ____ No: ____
- 4- ¿Alguna vez has intentado reproducir esas condiciones en sala de aula con otras actividades? No: ____ Sí: ____

Explicar el léxico comercial del Español como una construcción histórica (o cómo hacer que la historia de la lengua le interese a un alumno ELE de economía)

MARÍA CECILIA AINCIBURU
Università degli Studi di Siena

María Cecilia Ainciburu es profesora de Lengua Española en la Facultad de Economía "Richard Goodwin" de la Universidad de Siena (Italia). Ha supervisado y realizado traducciones específicas del área económico-jurídica y ha publicado material didáctico y científico en el área de la lingüística aplicada y de los lenguajes específicos

Resumen: Siguiendo una perspectiva diacrónica se busca reconstruir las fuentes del vocabulario comercial español. En un primer momento se analizará el corpus de origen latino y la introducción de arabismos que, a nuestro parecer, diferencian el léxico comercial del español respecto al de las otras lenguas europeas. Se incluirá, a modo de justificación, un estudio comparativo de los porcentajes de palabras de diferentes orígenes en español, italiano e inglés.

El capítulo referido a las palabras de origen árabe considerará los ámbitos merceológico, tributario y jurídico con la intención de separar las formas consideradas históricas de aquellas pertenecientes al español actual e intentando delimitar las variaciones etimológicas que estas últimas han sufrido. Este capítulo constituirá la parte central del trabajo y en él se delineará el microconflicto de la introducción neológica en el siglo XI.

Se indicaran luego las formas de léxico comercial que fueron introducidas en los siglos siguientes desde otras lenguas europeas y para finalizar se observarán las consecuencias que la traducción de las obras de los primeros economistas ingleses tuvieron en la constitución de un más amplio vocabulario económico con la introducción masiva de anglicismos

- FUENTES DEL VOCABULARIO COMERCIAL ESPAÑOL

Cuando se habla de formación de palabras es posible adoptar una perspectiva diacrónica lo que implica el estudio de la procedencia de las diferentes raíces morfológicas griegas, latinas u otras y su desarrollo dentro de la lengua romanza, o una perspectiva sincrónica que estudie un corte temporal determinado y la convivencia de distintos estadios de lengua. En realidad ambas perspectivas se complementan entre sí y no es posible prescindir completamente de una cuando se pretende comprender en su totalidad un fenómeno.

En el caso del lenguaje económico podemos señalar dos etapas fundamentales de adquisición de vocabulario: la constitución del vocabulario comercial y la del vocabulario económico analítico. En el primer caso, la actividad comercial lleva a la adquisición de palabras que nombran cada una de las mercaderías y los diferentes modos de intercambio, tiene su momento máximo de integración en los siglos de formación del español general y se caracteriza frente a otras lenguas europeas por la fuerte inclusión de raíces árabes¹. El vocabulario económico que llamamos analítico surge,

¹ Para profundizar aspectos de la inclusión de léxico administrativo y comercial de raíz árabe en el español romance ver Corriente, F (1998) y Mañlo Salgado, F. (1998).

en cambio, en época más reciente a partir de la traducción de las obras de Smith y, por razones obvias, presenta una serie enorme de calcos de la lengua inglesa. Como la constitución de este último proceso está aún en marcha, éste resulta el problema que más salta a la vista en los foros lingüísticos de los últimos años.

Todas las lenguas europeas han construido su vocabulario por vía natural, esto es adaptando a una nueva morfología los lemas propios del latín en el caso de las lenguas neolatinas o, por una vía de contacto, introduciendo préstamos de otras lenguas a través de su historia.

A nivel general una somera comparación entre componentes de tres lenguas europeas muestra la característica que nos interesa señalar en este trabajo la inclusión de vocabulario de origen árabe.

origen	Nº palabras	Porcentaje
latín	19.389	60
griego	4.296	15,5
francés	1.601	6,9
árabe	1.285	6
italiano	595	4
inglés	356	3
alemán	140	0.5
indígenas americanas	893	4
otro origen o desconocido	34	0.1
total	29174	100

Origen del vocabulario español²

origen	Nº palabras	porcentaje
latín	23.751	64
griego	6.912	15
francés	6.583	12
inglés	2.504	4
español	699	2,5
alemán	664	1,9
árabe	428	0.5
otro origen o desconocido	47	0.1
total	41588	100

Origen del vocabulario italiano³

La delimitación de un vocabulario que pueda llamarse comercial y contraponerse al general no es simple pero, trabajando sobre los diccionarios comerciales, económicos y financieros ya publicados, es posible observar que los porcentajes de inclusiones de neologismos del árabe o del inglés son todavía más consistentes. Hablaremos más adelante de los anglicismos que son un fenómeno complejo y difícil de observar -porque está todavía en desarrollo- y nos dedicaremos al fenómeno de la introducción de arabismos para ver si es posible delinear algunas características de los procesos de introducción de vocabulario por vía neológica.

EL ARABISMO COMO FUENTE LÉXICA

Los árabes llegaron a España en el año 711⁴ y pasado un siglo y medio la población alcanzaba los 30 millones de habitantes y la sociedad urbana⁵, construida bajo el modelo de Bagdad, se convirtió en un centro

² fuente diccionario RAE, elaboración propia.

³ fuente De Mauro *Dizionario della lingua italiana*, elaboración propia.

⁴ El islamólogo holandés Reinhart Dozy (1820-1883) en la famosa obra *Historia de los musulmanes de España* (4 vols., Turner, Madrid, 1994), impulsó la teoría según la cual el nombre de al-Andalus está relacionado con los Vándalos, suponiendo sin ningún fundamento, que la Bética pudo llamarse en alguna ocasión Vandalicia o Vandalucía. Nosotros compartimos la opinión de Joaquín Vallvé Bermejo (*La división territorial de la España musulmana*, CSIC, Madrid, 1986). Este dice que la expresión árabe *Āzirat al-Andalus* (isla de al-Andalus)() es una traducción pura y simple de "isla del Atlántico" o "Atlántida"(). Los textos musulmanes que dan las primeras noticias de la isla de al-Andalus y del mar de al-Andalus, se clarifican extraordinariamente si sustituimos dichas expresiones por isla de los Atlantes o Atlántida y por mar Atlántico. Lo mismo podemos decir del tema de Hércules y las Amazonas, cuya isla, según los comentaristas musulmanes de estas leyendas grecolatinas, estaba situada en el *yauf al-Andalus*, lo cual cabe interpretar como al norte o en el interior del Mar Atlántico.

⁵ El medievalista francés Charles-Emmanuel Dufourcq dice: «En ningún momento, ni Roma ni París, las dos ciudades más pobladas del Occidente cristiano, se acercaron al esplendor de Córdoba, el mayor núcleo urbano de la Europa árabe-islámica» (en *La vida cotidiana de los árabes en la Europa medieval*, Ediciones Temas de Hoy, Madrid, 1990, p.35).

Al-Ándalus llegó a contar con setenta bibliotecas públicas, ya que casi todos allí sabían leer y escribir, mientras que en la Europa cristiana, a menos que pertenecieran al clero, no sabían.

de desarrollo industrial, agrícola, comercial, científico y artístico⁶. Con las mismas tecnologías, y aplicando las mismas políticas fiscales y de crédito que introdujo el califato de Bagdad en Irak, Andalucía se erigió en un sector agrícola avanzado.

En la economía andaluza los cuatro sectores que la alimentaban eran la ganadería, la agricultura, la construcción y el comercio. La introducción de nuevos cultivos y la rehabilitación de los regadíos permitió un aumento de la productividad en el sector primario. Además, dado que la legislación islámica no reconocía la primogenitura y favorecía la agricultura familiar, esto facilitó la distribución de la tierra a toda la descendencia. Los agricultores que aprovecharon las técnicas de irrigación, que se financiaban con las contribuciones, pagaban sólo 5% de su producción en impuestos, en vez del 10%. Los diques, canales de irrigación y las bombas de agua contribuyeron a elevar los niveles de productividad que, por siglos, aventajaron por mucho a los del norte de Europa. La industria textil, que empleaba a 13.000 trabajadores, producía algodón, lino, lana y seda. Se equipó a los molinos textiles, tanto del estado como los privados, con avanzados husos y telares horizontales.

La existencia de una cultura de gran nivel en los sectores de la agricultura y el comercio, favoreció la inclusión de un léxico de denominación de ciertos elementos que no eran propios de la cultura peninsular romana.

Una casa española tiene **aljibe**, **atarjea**, **zaguán**, **alcobas**, **alféizares**, **alacena**, **baldosas**, **zaquizamí**, **azoteas**, **albañal**. ¿No hacían todo eso **albañiles** y **alarifes** cuya lengua fue inicialmente el árabe? En una vivienda castellana o andaluza (¡no andalusí!) se ponían **tabiques**, había **azulejos**, argollas, **arambeles** (antiguamente 'colgaduras'), y otras cosas que servían para **alhajar** la casa. En las paredes se empotraban **alacenas**, con **anaqueles**, en donde se ponían cosas que se colocaban en un **azafate** (todavía hoy en Colombia significa 'bandeja'). El agua de beber se conservaba fresca en una **alcarraza**, y se sacaba del pozo con un **acetre**. Se echaba dinero, para ahorrarlo, en una **alcancía**. La **algorfa** era el sobrado en donde se guardaba el grano. ¿Cuando habrá un alma, lingüísticamente caritativa, que agrupe en un léxico histórico-geográfico todos los arabismos del castellano, del catalán y del gallego-portugués? (...) En suma, quienes consideran a los musulmanes de al-Ándalus como 'depredadores' e 'invasores' de la auténtica España, proceden como quien pretendiera hacer visible el interior de una cebolla despojándola de sus capas por pensar que bajo ellas se encuentra el auténtico bulbo⁷

La innovación tecnológica y la inclusión de nuevos productos en el mercado ibérico impulsó la incorporación en el protorromance de una serie de palabras que denominaban a dichos productos y que la mayor parte de las veces no poseían su equivalente en el latín. Los puertos del mediterráneo abrieron sus puertas no sólo al abastecimiento, sino también a la exportación; por esta razón los préstamos del árabe en el campo merceológico –cuantiosos en el español- son también comunes a varias lenguas romances.

- EL CONFLICTO LINGÜÍSTICO EN LA PENÍNSULA IBÉRICA

La Península Ibérica en época musulmana ofrece un fenómeno de polilingüismo, dado que la lengua oficial era el árabe clásico - la lengua del Sagrado Corán y la literatura, estandarizada por las escuelas filológicas árabes y común a todo el Dar al-Islam ("Morada del Islam", el territorio islámico) - que se impuso en la Península Ibérica, donde la lengua de la administración visigótica y la cultura era el latín, mientras que sus pobladores hablaban un protorromance que los investigadores europeos del siglo XIX denominaron mozárabe.

Por otra parte, los árabes no traían sólo la lengua estandarizada propia de su religión y de su cultura, sino también sus propios dialectos⁸, lo que dio origen a un dialecto propio de la Península que se llama normalmente hispano-árabe o andalusí que revela aspectos analíticos léxicos, fonológicos y morfosintácticos ya presentes en el substrato ibero-románico. Este dialecto convive con el protorromance español porque aún

⁶ Andalucía era un territorio periférico respecto a los reinos árabes, pero bajo Abd al-Rahmán II (822–852), la capital, Córdoba, era la ciudad más grande en el oeste, con 130.000 casas tras sus murallas, 3.000 mezquitas y 28 suburbios.

⁷ Américo Castro, op. cit., págs. 40-42

⁸ En la actualidad algunos estudiosos están reconstruyendo la naturaleza de los dialectos árabes que se hablaban ya sea al inicio de la invasión árabe que en la época del califato de Córdoba. Estos estudios que ayudan a entender la entidad de la arabización de los territorios se basan en pruebas indirectas, ya que estos dialectos no tienen producción escrita que los conserve. Ver Ferrando, I. (2001)

en el siglo XII los mozárabes, en Toledo, seguían usando los evangelios en lengua árabe. Algunos dialectos árabes como el berebere, almorávide y almohade se hablaban seguramente, dado que las comunidades de origen africano eran numerosas, pero no han elaborado una literatura que permita estudiar sus huellas en el dialecto andalusí⁹.

En las distintas regiones y en los distintos siglos la situación de convivencia lingüística debió ser diferente, pero lo que sí parece claro y sensato, de acuerdo con los datos que nos proporciona la historiografía, es que hubo un movimiento pendular en tres etapas:

- a) la fase inicial o de choque, es decir, la de la conquista (primera mitad del siglo VIII)
- b) la fase de arabización e islamización (siglos VIII-IX)
- c) la fase de “madurez” (siglos X y XI)

Como resulta difícil describir una situación tan variada en la península preferimos presentar la situación de Toledo, tal como ha sido esquematizada por Ferrando¹⁰, dado que constituye una muestra clara de la compleja situación de convivencia racial y lingüística en la España musulmana:

Comunidad	Lengua vehicular	Diglosia?
Muladíes y mozárabes	1. (VIII) Monolingües (protorromance)	Romance / Latín (c)
	2. (IX) Bilingües (romance / árabe)	Romance / Latín (c) / Árabe (c)
	3. (X-XI) Bilingües (árabe / romance)	Ándalusí / Árabe (c)
Bereberes	1. Entre monolingües y bilingües (bereber/árabe)	
	2. Trilingües (bereber / árabe / romance)	Bereber / Ándalusí / Árabe (c)
	3. Bilingües (árabe / bereber)	Bereber / Andalusí / Árabe (c)
Judíos	1. Monolingües (protorromance)	Romance / Latín (c) / Hebreo (c)
	2. Bilingües (romance / árabe)	Romance / Latín (c) / Hebreo (c)
	3. Bilingües (árabe / romance)	Andalusí / Árabe (c)
Árabes	1. Monolingües (árabe)	
	2. Bilingües (parcialmente) (árabe / romance)	Andalusí / Árabe (c)
	3. Monolingües (casi) (árabe)	Andalusí / Árabe (c)

El predominio del árabe como lengua culta no era, sin embargo, una característica exclusiva del mundo musulmán y la convivencia lingüística del árabe con los protorromances no debió ser del todo pacífica.

Mis correligionarios se complacen en leer las poesías y las novelas de los árabes: estudian los escritos de los filósofos y teólogos musulmanes, no para refutarlos, sino para formarse una dicción arábiga correcta y elegante. ¡Ay!, todos los jóvenes cristianos que se distinguen por su talento, no conocen más que la lengua y literatura de los árabes, reúnen con grandes desembolsos inmensas bibliotecas, y publican dondequiera que aquella literatura es admirable. Habladles por el contrario, de libros cristianos, y os responderán con menosprecio que son indignos de atención. ¡Qué dolor! Los cristianos han olvidado hasta su lengua, y apenas entre mil de nosotros se encontraría uno que sepa escribir como corresponde una carta latina a un amigo; pero si se trata de escribir árabe, encontrarás multitud de personas que se

⁹ Véase A. Steiger: *Contribución a la fonética del hispano-árabe y de los arabismos en el íbero-románico y el siciliano*, Madrid, Austral, 1932.

¹⁰ Ferrando (2001), p. 45.

expresan en esta lengua con la mayor elegancia, desde el punto de vista artístico, a los de los mismos árabes¹¹

- LA RECONQUISTA Y LA IDEA DE PURGA LINGÜÍSTICA

Aparte de la cronología de los hechos históricos que se sitúan entre el año 711 y el esplendor del Califato cordobés en el siglo IX, no existen relatos de la entrada de los árabes en el territorio de la península que no estén marcados por una adjetivación maniquea. Mientras que la mayor parte de los historiadores, que escriben entre los siglos XIII y XVIII describen esta entrada como una invasión cruenta y contribuyen a justificar el mito de la reconquista como “acto debido” de la cristiandad frente a la barbarie islámica; los autores que encarnaron el revisionismo español llegan a imaginar una forma de penetración prácticamente pacífica de parte de los árabes. De más está decir que el episodio histórico desaparece bajo las intenciones propagandísticas de una y otra facción.

El concepto de la reconquista se origina a partir de la idea de que el territorio de Hispania había sido invadido injustamente y en modo violento por los musulmanes, tanto que dicha invasión era la causa de la destrucción de la monarquía visigoda. En estos hechos, en la idea del “despojo”, se fundaba el derecho de los reinos hispano-cristianos -directos sucesores de la monarquía visigoda- de realizar una acción bélica que restaurara el territorio primigenio. Era en realidad un derecho y un deber dado que, según los ideales neogoticistas, la restauración política y religiosa era competencia de la monarquía y esto también permitía apelar a la idea de una cruzada contra los infieles. Estas dos ideas se imbricaron en una razón única a partir del siglo XI. La vecindad y crecimiento de la Europa occidental desde tiempos carolingios sería otro estímulo, cada vez más fuerte, en pro de la lucha contra los musulmanes y de la conquista, o reconquista, de la amplísima parte del territorio peninsular integrada en el Islam.

Los reinos cristianos españoles, que por cuatro siglos habían permanecido como frontera y que por esto resultaban peculiares en relación a los reinos europeos más centrales, forjaron la idea de la cruzada al interior del propio territorio; aplicaron durante la plenitud medieval un proyecto que dio cuerpo al vuelco que se produjo en el sistema de relaciones entre cristianos y musulmanes en el Mediterráneo. Bajo la apariencia de recuperación y restauración se formó una conciencia colectiva que preveía e implicaba la guerra como medio de constitución de fronteras provisionales hasta la plena conquista y que resultaba premiada con el reparto de tierras, con la exportación de un modelo cultural y con la colonización religiosa. Por esta razón la sociedad de los reinos cristianos de España conoció un período de mayor movilidad y flexibilidad social respecto a otras sociedades feudales europeas y las mismas formas de organizar la feudalidad, las relaciones de poder y el reparto político en reinos, obedecieron en muchos casos a las circunstancias del proceso de reconquista.

La influencia del árabe disminuye en la península a partir del siglo XII quedando progresivamente relegada al reino de Granada. Aún perduró algún tiempo en su forma oral, pero tuvo que competir con las lenguas nacionales de la península, habladas y escritas, que aumentaban rápidamente en importancia.

Ya en el siglo XI el Poema del Cid gozaba de gran popularidad y, en el siglo XIII, España tenía sus propias instituciones educativas en Palencia (f. 1214), Salamanca (f. 1215) y otros lugares. Alfonso X dio una nueva dimensión e importancia a la lengua romance con sus escritos y el fomento de múltiples traducciones del árabe al aquélla. A partir de entonces, España empezó a adquirir una conciencia lingüística que finalmente abocó en la latinización de la península a principios del siglo XVI, cuando se llevaron a cabo con éxito las purgas sistemáticas contra la religión, las costumbres y el lenguaje de los árabes.¹²

Dichas purgas sistemáticas no consiguieron, sin embargo, eliminar el legado del árabe; en este sentido, la influencia árabe en el español va más allá de un amplio préstamo de palabras, e incluye cierto número de cambios morfológicos y fonéticos, como es el empleo y sonido de la j española que reemplazó, a menudo, la s inicial de algunas palabras latinas.

¹¹ De “El manuscrito de Álvaro”, en la *España Sagrada* (Trad. et ed. de Flórez), Risco, etc. 2da. edición, 47 vols., Madrid, 1754-1850, págs. 273-275.

¹² Lapesa (1966), p. 134

- PERSISTENCIA DE LOS ARABISMOS

Señalada la secuencia histórica que va de la penetración de los árabes en la península hasta su expulsión, evidenciamos como el período más fértil para la introducción del léxico árabe el que va del siglo VIII al X ya que, a partir del siglo XI, la propaganda que acompañó la Reconquista impuso una fuerte resistencia al uso del árabe en los territorios reconquistados¹³.

A nivel de incorporación léxica sucede con el árabe lo mismo que sucedía con el germano: la distancia entre la fonética árabe y la del romance español era muy grande y por eso no existe incorporación directa, sino que los fonemas árabes fueron reemplazados para acercarse más a la fonotáctica del romance peninsular¹⁴. Por ejemplo, la /s/ árabe fue reemplazada con la /j/ en *jeque* que provenía de la palabra árabe *sheik*. También las palabras masculinas árabes, que solían terminar en consonantes o en grupos consonánticos resultaban muy difíciles de pronunciar, aunque al añadir una vocal al final de éstas palabras se resolvía el problema de la fonotáctica: así sucedía con *assoq* (mercado) que dió *azogue* o con *alard* que fue incorporado como *alarde*. Sería imposible no notar que muchos préstamos incluían el artículo indefinido árabe "al" incorporado al resto de la palabra como la sílaba inicial. Finalmente, el uso del sufijo "-í" en español se atribuye también a los moros.

Ya se ha mencionado que un porcentaje entre el seis y el diez por ciento de las palabras del español poseen raíz árabe¹⁵; la mayoría de dichas palabras están relacionadas con áreas de la vida civil, la vida naval/militar, la administración, el comercio, la industria, la agricultura, la naturaleza, la comida, el arte, la religión, la ciencia (farmacia y astronomía), la tecnología y la matemática. Lo que normalmente no se nota es que algunas palabras que el árabe presta al español eran en su origen un préstamo de otras lenguas indoeuropeas así por ejemplo *albaricoque* provenía de una raíz primero griega y después latina que denominaba el *praecoquus*, *arroz* y *alquimia* provenían de la incorporación de términos helénicos, *ajedrez* era una forma del sánscrito y *azul*, *añil*, *almíbar*, *escarlata*, *jasmín* y *naranja* provenían de sendas palabras persas.

Los préstamos no se limitaron al campo de las palabras de uso común sino que interesaron los patronímicos y los toponímicos. Se incorporó el prefijo " *ibn*" que indicaba linaje (literalmente significaba "hijo de una cosa") y que evolucionó en apellidos españoles como *Benigómez*, *Benavides*, o en la forma *Benjamín* ("hijo de la mano derecha") que evoluciona desde nombre propio a adjetivo o sustantivo común. En el ámbito toponímico o geográfico son interesantes no sólo los préstamos totales¹⁶, sino los híbridos entre el árabe y el romance como *Guadalcanal* (río del canal) y *Guadalope/ Guadalupe* (río del lobo).

Además una multitud de expresiones se incorporaron al español en su forma original árabe como *hola* y *ojalá* de la expresión insha'allah o infante ("hijo de noble") o hidalgo ("hijo de algo"), o bien a través de la traducción literal de expresiones como "si Dios quiere", "vaya con Dios", "Dios te guarde", "mi casa es su casa".

¹³ Durante la Inquisición, muchos documentos y textos árabes fueron destruidos. El Cardenal Ximenes de Cisneros se encargó de quemar más de 1.000.500 volúmenes. Es importante notar que cuando los moros se establecieron en la península, no intentaron suprimir el lenguaje de los habitantes hispanorromanos, aunque el lenguaje de la cultura en general (del comercio, etc.) llegó a ser el árabe exclusivamente. Esta no es una opinión política, sino un dato de hecho que tiene fuertes consecuencias en la persistencia de elementos del sustrato, más abundantes o menos, según los dialectos que se quiera estudiar.

¹⁴ La adaptación de palabras árabes al castellano naciente se dice que es obra de los mozárabes que como ya hemos especificado eran bilingües: usaban nombres árabes, hablaban el romance y también escribían árabe. A veces los mozárabes escribían incluso sobre materias cristianas en árabe. Muchas de éstas palabras atribuidas a los mozárabes estaban relacionadas con la agricultura y el mundo viviente: corcho, jibia, gazpacho, nutria, guisante, campiña, chícharo, judía, pleito, habichuela, semilla, fideo, chinche, macho, muchacho, y cereza (del árabe *cherasia*).

¹⁵ La variación del porcentaje varía de diccionario a diccionario y en algunos casos se puede ver que palabras de origen árabe no se consideran tales o se incorporan a través del francés o del italiano.

¹⁶ Por dar algunos ejemplos: Sevilla <Isbilía< *Hispalía< Hispalis; La Mancha (del árabe *mandza* "altiplanicie"), Guadalajara (río de piedra), Guadalquivir (río grande)

- EL ARABISMO EN EL CAMPO ECONÓMICO Y JURÍDICO

La descripción de los préstamos léxicos en términos lingüísticos se asocia generalmente a los aspectos fonéticos o de formación de palabras y menos a los aspectos semánticos y neológicos. Sin ninguna duda un conflicto lingüístico como el señalado tenía sus bemoles en términos de incorporación: a nivel político, la asociación del arabismo al pueblo invasor y, desde el punto de vista fonético, la dificultad de reproducción fonética de los términos para un hablante no arabizado. Aunque el problema político y el fonético ya han sido analizados, nos parece necesario observar que existe otro problema que resulta básico en la inclusión neológica y que hasta aquí no hemos analizado.

La mayor parte de las palabras que llamamos arabismos denominan objetos o mercaderías que se desconocían en la península, son neologismos plenos que, como la historia, tienen más posibilidades de entrar en el ámbito de una lengua extranjera. Una pequeña parte de las palabras introducidas, en cambio, poseían un sinónimo en latín. Dado que la monarquía española realizó muchas purgas culturales ¿porqué nos encontramos aún con palabras de origen árabe?.

La palabra *ahorro*, por ejemplo, proviene del sustantivo árabe *hurr* que quiere decir -según el DRAE-libre, no esclavo y que por eso se aplica a la persona que habiendo sido esclavo alcanza la libertad y, en jerga comercial, a la mercadería libre o exenta de impuestos. Posteriormente alcanza la forma contracta con el artículo que designará el cercenamiento o la reserva de alguna parte del gasto ordinario o el guardar dinero como previsión para necesidades futuras. En las demás lenguas europeas este concepto está dentro de palabras de diferente proveniencia:

Italiano	Inglés	Francés	Alemán	Portugués
Risparmio	Saving	Epargne	Spar	economía
Del gótico <i>sparajan</i> : reservar, poner de parte (fuente:Zingarelli)	Del bajo latín <i>salvare</i> * Se note que respecto a la forma española es la palabra que conserva el concepto original referido a las personas.			Del griego y del latín. Economía, gestión de la casa.

El concepto de ahorro se definía en latín o con la forma *salvare/salvatum*, como hace el inglés, o con la forma *accopium* que definía el “poner aparte” como abundancia o como seguridad. En español la forma *acopio* se liga a reservas concretas de cereales o de mercaderías, mientras que *ahorro* se constituye en hiperónimo y acepta tanto la acepción monetaria como la de mercaderías, aunque con preferencia por la primera. Este ejemplo para indicar que el conflicto léxico no interesa solamente en los neologismos puros, sino que se evidencia en otros campos de significado.

La mayor parte de los arabismos definen mercaderías y nuevos usos tecnológicos, son neologismos plenos y, en ese sentido, no plantean otros problemas en el campo de aceptación que los ya señalados en el campo fonético. Otros términos, en cambio, subsistieron en competición con sus sinónimos latinos y, buscando una categorización semántica, se convirtieron en hipónimos o hiperónimos de sus adversarios. Por esta razón creemos que el corpus del léxico merceológico, resulta el menos interesante porque está poblado de neologismos plenos. El campo jurídico- económico reserva sorpresas de vario tipo porque, comprendiendo términos de importancia semántica mayor, sirve para estudiar un plano más alto de contraste de culturas.

Muchos nombres de instituciones jurídicas y económicas son arabismos: albacea, albarán, tarifa¹⁷, etc; la mayor parte no son neologismos respecto al bajo latín sino que fueron contrapuestos históricamente a términos de este origen con los cuales convivieron adquiriendo un significado diferente.

Un caso curioso, porque permite el estudio como bloque de la terminología, lo presentan los impuestos. Veamos los impuestos que se cobraban a los ciudadanos del viejo y del nuevo mundo al tiempo de los reyes católicos (que por otra parte habían sido activos en la “purga léxica”):

¹⁷ La primera inclusión léxica árabe en el mundo del español se basa en el hecho histórico que marca la entrada de los musulmanes en el territorio de la península ibérica: cuando en el año 710 el califa Musa Ibn Nusair realizó la alianza con el arriano conde Don Julián, señor de Tánger y Ceuta, envió a su lugarteniente Tarif con 500 hombres a ocupar el saliente sur de la Península donde la ciudad de Tarifa lleva su nombre y a la cual impuso un pesado tributo, o sea "la tarifa" para castigar los excesos de la gobernación visigoda contra los cristianos arrianos de la región. Un impuesto señala el cambio de gobierno que había nacido a su vez por un exceso de tasación requerida. El término se ha generalizado en las otras lenguas europeas sin cambios evidentes a nivel fonético.

Aranceles aduaneros ¹⁸ o de destinación civil	Impuestos para el Rey o la Iglesia
Almojarifazgo Avería Alcabala Almotacenazgo Alguacilazgo	Anata Diezmo Quinto Derramas Primicias Estipendias

1. El **Almojarifazgo** era un impuesto que consistía en el cobro de un **arancel aduanero** por todas las mercaderías introducidas y sacadas de los puertos. Aunque su valor fue variable durante toda la Colonia, éste alcanzó un promedio de un 5% del valor de las mercaderías.
2. La **Avería**: La voz avería es un vocablo de origen árabe que significa mercancías estropeadas. La avería es anterior a la Carrera de Indias puesto que ya estaba contemplada en el negocio marítimo por el Consulado de Burgos y se definía sea como una contribución para costear los gastos de los convoyes u otras flotas mantenidas para la defensa de la navegación de las Indias que como pago por la seguridad que daban los galeones, al que se agregaba para su reparto el valor de las averías o daños que en la navegación sufrieran las mercaderías. Aunque el impuesto de avería se crea en 1518, no se configura totalmente hasta 1552. Antes de la salida de cada flota, al efectuar el registro de las mercancías transportadas, los funcionarios de la Casa de la Contratación calculaban el costo mínimo de la protección a fin de recaudarla. El cálculo se hacía tanto para los viajes de ida como para los de vuelta. En principio la tasa oscilaba entre el 1 y el 2 por 100. Sin embargo, años más tarde llegaba al 5 por 100.
3. La **Alcabala** constituyó uno de los impuestos más conflictivos para las colonias. Se aplicaba a la compra y venta de cualquier producto. Con el tiempo, también se aplicó a las herencias, donaciones y arriendos. Su valor varió durante la Colonia entre el 2 y el 6% del valor de las mercaderías. Existieron varios tipos de alcabala: como la de cabezón (por las ventas al detalle), la del viento (que se cobraba a los extranjeros por la venta de mercaderías) o la de contrato (por la transferencia de dominio de bienes raíces urbanos). Hubo dos grandes rebeliones en los territorios de la Corona española por la aplicación de la alcabala, la primera en el año 1592 cuando el Virrey del Perú García Hurtado de Mendoza debió enfrentar en Quito a los españoles en desacuerdo por la aplicación del 2% de alcabala; y la otra en 1780 y 1781, en el Virreinato de Nueva Granada (actual Venezuela, Colombia, Ecuador), donde los habitantes españoles se alzaron en protesta por el impuesto de la alcabala.
Como forma de mayor control aduanero se instauró el sistema de **estanco** de algunos productos de valor y gran interés dentro de los consumidores. Esto es, se establecía un monopolio de estos productos, por lo que sólo el Estado podía venderlos. Entre ellos, destaca el estanco del tabaco, naipes, aguardiente, pólvora, azogue, etc.
4. **Almotacenazgo** y correduría: Derecho de corretaje sobre todos los tratos hechos en la villa. También se aplicaba a los derechos sobre los pesos, romanas, varas y demás medidas de Gaucín.
5. **Alguacilazgo**: impuesto generado para recaudar con él parte de los costes del Alguacil
6. La **Anata** gravaba los oficios y mercedes. Es decir, cuando el rey concedía un cargo público o una porción de territorio, los beneficiados debían pagar una suma de dinero a modo de impuesto. En el caso de los funcionarios públicos, éstos podían cancelar la mitad de tal cantidad antes de asumir el cargo, y el resto al finalizar el primer año de trabajo; esto condujo a que se le llamara a este impuesto media anata.
7. El **Diezmo** consistía en el 10% de la producción agropecuaria anual y se pagaba a la Real Hacienda: la mitad era destinada a los gastos de la Iglesia y el resto a otros gastos de Estado.
8. El **Quinto Real** consistía en el 20% (quinta parte, de ahí su nombre) de la producción anual de oro en polvo sacado de minas o lavaderos. Lo cobraban oficiales especiales llamados Oficiales Reales y se destinaba al mantenimiento directo de la Monarquía. El pago del quinto real fue muy irregular en las colonias puesto que la extracción del mineral era muy reducida y había períodos en que casi era

¹⁸ La palabra aduana posee una etimología muy confusa, unos lo hacen del árabe Al Diovan casa o lugar donde se reunían los administradores de finanzas para la percepción de derechos o impuestos, del Italiano Dogona (del lux) ambas del persa Divan, lugar o local de reunión de los administradores financieros. Se note que de todos modos, por vía directa o indirecta la palabra proviene del árabe. En inglés se denomina Customs House del Latin Customa. Adayuan como palabra árabe significa también libro de cuentas.

inexistente. Esta última situación fue la causa de que durante mucho tiempo este impuesto no se cobró o se disminuyó, llegándose a cobrar, incluso, sólo el 3% de los minerales.

9. La **Derrama**, que se podía pagar en dinero o especies, se aplicaba a los particulares para que colaborasen en caso de emergencia o calamidad pública. Sirvió fundamentalmente para solventar los gastos de las milicias vecinales.
10. Las **Primicias** que era un impuesto para el cura. Consistía en media fanega de trigo o cebada por cada labor o pegujar del término municipal.
11. Las **Estipendias**: Más que un impuesto es el pago de algún servicio sacramental, como los bautizos, bodas, entierros etc. Hay que decir que tres partes del diezmo eran para la Corona con ello se constituye lo que hemos dado en llamar Tercias Reales.

Se observa que los impuestos que interesan al comercio conservan los nombres árabes, mientras que los destinados a la Iglesia o a los que hoy llamaríamos patrimoniales llevan nombres latinos. Es el resultado de la superposición de dos mundos el civil y el religioso y la admisión de un orden legado por los árabes en el modo de gestión del comercio que era eficiente en la edad media pero que España conservará como estructura impositiva hasta el siglo XVIII. El sistema mismo de recolección de los tributos empieza copiando el sentido de las funciones públicas del califato y sólo, en un segundo momento, se burocratiza hasta llegar a la complejidad de los sistemas borbónicos.

El nombre de los impuestos ligado al sistema árabe subsistió en los virreinos americanos hasta el momento de la liberación de los mismos. Salvo contadas excepciones los vocablos se eliminaron o se substituyeron con otros (dado que el sistema impositivo sobrevive) o cambiaron su significado. En algunos países centroamericanos el vocablo *alcabala* terminó designando el lugar físico donde el impuesto se cobraba y dio origen a formas toponímicas como nombres de calles y plazas.

La misma persistencia de las instituciones jurídicas puede probarse sobre otras inclusiones léxicas como es el caso de la *albacea*, del árabe *al-wasiyya* (“el testamento o la disposición testamentaria”) que así denomina la persona encargada por el testador o por el juez de cumplir la última voluntad y custodiar los bienes del finado. El término convivió con las formas latinas *tutor* o *essecutor* pero se ganó un lugar en el diccionario afianzándose en una figura particular del léxico jurídico. Podríamos presentar muchos otros ejemplos pero creemos que la idea de persistencia del legado cultural sea suficientemente clara y, por otra parte, la extensión de este trabajo no permite un análisis más detallado.

- EL CONTACTO CON LAS OTRAS LENGUAS EUROPEAS

Como sucede con las demás lenguas europeas, el español ha sufrido períodos de préstamo más intensivo respecto a otras lenguas europeas en el momento en el que estas lenguas resultaban más prestigiosas en el plano político y cultural, del mismo modo que estas recibieron préstamos del español durante el período de apogeo de la cultura española¹⁹.

Los primeros galicismos entraron debido al creciente movimiento de la Reconquista, cuando se abrió la ruta de Compostela en el siglo XI, y siguieron entrando entre los siglos XIII al XIV por la admiración de la lujosa cultura francesa. Además de sus propias raíces, el francés hizo de vehículo para las formas germanas dado que estos pueblos se habían instalado en el norte del territorio francés y muchos términos que usaban los visigodos fueron reintroducidos junto con los nuevos que se referían sobre todo a la vida militar. El apogeo del galicismo se produce en la época napoleónica.

Los estudios políticos y sociológicos franceses preparan el terreno para el surgimiento de la economía como disciplina autónoma en el ámbito anglosajón y generan la incorporación, en las lenguas vecinas, de una gran cantidad de palabras propias del vocabulario jurídico y económico: *asamblea* y *parlamento*, *finanzas* y *financiero*, *billete* y *letra de cambio*. Algunas de estas palabras son de raíz francesa, otras recuperan raíces latinas²⁰.

Los italianismos también son propios del siglo de Oro español y son consecuencia del peso cultural del renacimiento italiano. La mayor parte de los términos pertenecen a esferas artísticas pero, como el francés,

¹⁹ Como en los otros casos, para un estudio general de los préstamos conviene consultar una historia general de la lengua española como la de Lapesa (1968) o Menéndez Pidal (1966).

²⁰ Por ejemplo el término *budget* deriva del francés *bougette* (monedero) y sólo en un segundo momento asume el significado asociado a la Bolsa y al balance.

Para ejemplificar la reintroducción de latinismos, a veces llamados cultismos, podemos aludir a déficit que aunque es la traducción literal en latino del “faltante” y se usaba en Francia desde el inicio del s.XVI para indicar lo que faltaba en un inventario, se difundió en toda Europa cuando se conoció el estado de quiebra del balance de Luis XVI junto con las primeras noticias de la revolución francesa.

también el italiano resultó un buen vehículo para las raíces germanas y para la reintroducción de latinismos. Esta comunión cultural hace que muchas palabras que designan fenómenos o instituciones económicas o comerciales posean la misma raíz en muchas de las lenguas de la Europa central.

etimología	Español	Italiano	Inglés	Francés	Alemán	Portugués
Del germano bank (asiento de madera), puesto ambulante en donde se realizaban las operaciones de cambio de divisas.	banco	banca	bank	banque	bank	banco
Del italiano sobre la base anterior bancarrota transmite el sentido físico de lo que sucedía cuando los clientes no podían cobrar lo prometido.	Bancarrota	Bancarotta	bankrupt	banqueroute	Bankrott	bancarota
Del francés <i>finances</i> Que lo toma del latín <i>finantiam</i> de finare: obligarse a pagar	Financiación	Finanziamento	Financing	Financement	Finanzierung	Financiamento
del francés Bloc (a partir de blocus: asedio)	bloqueo	blocco	block	bloquè	block	bloqueo

- EL LEGADO DE LAS LENGUAS PRECOLOMBINAS

En este caso queda claro que la estructura colonial y la fuerza con la cual se impone el idioma español a las civilizaciones precolombinas deja un espacio más que relativo al substrato para manifestarse. El desarrollo del tema, en un apartado diferente, se debe al hecho de que el vocabulario adquirido pasa al español en un modo diferente respecto a los préstamos ya tratados del árabe, francés, italiano y germánico. Desde el punto de vista político-cultural queda claro que las lenguas que constituyen el substrato prehispánico en las Américas no tienen la misma dignidad política, el colonialismo español se impone sobre lenguas que poseen un escaso desarrollo escrito y que, a pesar de contener una cultura que no puede considerarse primitiva desde el punto de vista cultural, sufrió el prejuicio español en toda su magnitud²¹.

A pesar de que existen diferencias entre el español de España y el de América, la mayor parte de los lingüistas consideran que las variaciones dependen del predominio de los dialectos peninsulares en los colonizadores del nuevo mundo y admiten una cantidad más o menos exigua de préstamos en el léxico.

En la constitución del léxico comercial predominan los préstamos de tipo merceológico que denominan los productos que serán vendidos en Europa y que, al ser introducidos por los puertos de España al resto de Europa, se convierten en préstamos activos en otras lenguas europeas.

Lenguas caribeñas (taíno, arahuaco)	náhuatl	quechua	guaraní
<i>Ají, batata, bejuco, cabuya, cacique, caníbal, canoa, caoba, carey, ceiba, colibrí, comején, (e)naguas, guacamayo, guayaba, hamaca, huracán, iguana, loro, macana, maguey, maíz, maní, sabana, tabaco, tiburón, tuna, yuca.</i>	<i>Aguacate, cacahuete, cacao, coyote, chicle, chile, chocolate, guajolote Hule, jícara, nopal, ocelote, petate, tiza, tocayo, tomate, zopilote</i>	<i>Alpaca, cancha, coca, cóndor, choclo, guanaco, guano, llama, mate, pampa, papa, puma, puna, quinina, vicuña</i>	<i>Gaicho, jaguar, mandioca, ñandú, petunia, tapioca, tapir, tucán.</i>

- El anglicismo en el mundo económico

Consideramos que, a mediados del siglo XVIII, cuando Adam Smith (1723-1790) publica *La riqueza de las Naciones* se produce un hito que condiciona la entrada maciza de anglicismos de tipo económico en el idioma español. Es obvio que el préstamo generalizado no se debe a la publicación de un libro, sino al efecto de arrastre de un sistema como el anglosajón, líder en la industrialización y en la formulación de sistemas

²¹ Baste recordar que en el siglo XVI Cortés veía la grandeza de los aztecas y Pizarro la de los incas mientras que en Europa los reyes de España interrogaban al Papa para saber si se podía considerar que los indígenas americanos poseían “alma humana” o si debían ser considerados animales.

políticos ejemplares; pero los problemas generados por la traducción de las obras económicas anglosajonas - tanto en España como en los países americanos- fueron el medio privilegiado para la introducción de los anglicismos especializados.

Dos siglos después de su muerte, Adam Smith es considerado como el padre del pensamiento económico. Su célebre obra *Investigación sobre la Naturaleza y Causa de la Riqueza de las Naciones* dio a luz el espíritu del capitalismo moderno, y presentó su justificación teórica en una forma que dominó el pensamiento de los más influyentes economistas del siglo XIX y que sigue inspirando a los defensores del mercado libre²², incluso hoy en día. Esta obra se publicó en 1776 y tuvo éxito inmediato tanto que, en cuestión de tres décadas, se había traducido por lo menos a seis idiomas extranjeros: danés (1779-80), tres versiones francesas (1781, 1790, y 1802), alemán (1776-78), italiano (1780), español (1794) y ruso (1802-06).

A partir de la publicación de la obra de Smith iniciamos un largo trayecto hasta nuestros días donde la producción científica, en el campo económico, viene realizada en inglés ya sea por parte de los economistas que la poseen como lengua madre como por los economistas extranjeros.²³

Si entre las diversas jergas especializadas profesionales del mundo hispanohablante la jerga económica es una de las más contaminadas por los extranjerismos, dentro de ella la jerga financiera destaca por la profusión de términos y siglas incorporados del inglés, a menudo sin la más mínima atención a la fonética, la ortografía ni el «genio» del castellano. No hay que buscar mucho en el campo de la economía y las finanzas para encontrar anglicismos, que se hallan en los títulos mismos. Y esto no es un fenómeno demasiado reciente²⁴.

A la luz de lo que hemos visto en los casos históricos de préstamo y a modo de conclusión me interesaría señalar que:

- Lo “extraño” de una palabra o expresión -en términos de fonética, grafía o “genio” del español- es, en sí, el aspecto más exterior y más fácilmente subsanable del préstamo, como lo demuestran los arabismos que provienen de un patrón lingüístico completamente diferente al del español y es impensable que los procesos de imitación se reduzcan al ámbito léxico. Cuando dichos procesos duran mucho tiempo, interesan no sólo el resultado de la producción sino también los mecanismos que llevan a la construcción de las partes de un discurso.²⁵
- No se debe estudiar el préstamo como un sistema de dos componentes. El efecto de difusión generalizada de una raíz en el ámbito de las lenguas europeas en los siglos XVI y XVII -que hemos señalado anteriormente- demuestra que el predominio cultural, la lengua de prestigio y la formación de lenguas κοινή no son fruto de la globalización, sino de mecanismos que han funcionado de Babel en adelante. Algunos ejemplos de anglicismo:

Inglés (etimología)	Español	Italiano	Francés	Alemán	Portugués
Balance (sheet) ²⁶	Balance	Bilancio	Bilan	Bilanz	balanço

Un ejemplo de modificación sucesiva de un lema:

Inglés	Español	Italiano	Francés	Alemán	Portugués
Check El uso de la palabra para señalar la forma de pago es seguramente inglesa	Cheque	(assegno)	chèque	scheck	cheque

²² Smith separó definitivamente la economía del restrictivo marco de referencia mercantilista, que negaba los beneficios del libre comercio entre las naciones, e hizo de ella el estudio del orden social espontáneo (y generalmente no-intencionado) que surge de los intercambios voluntarios entre individuos que producen beneficios para todas las partes involucradas, sean domésticas o extranjeras.

²³ Los prejuicios y las consideraciones formales que acompañan la introducción de anglicismos en el español ha sido afrontada en Ainciburu (2003).

²⁴ Tapia (2000), p.

²⁵ Si se piensa en los mecanismos de generación de palabras: muchos de los modos de construirlas han variado según un patrón que no pertenecía al español o que no era habitual. Así, por influencia del inglés, se multiplican los adjetivos con desinencia en -al (El DRAE acepta *opcional* por *optativo*, *judicial* por *judiciario*, etc.), los compuestos binominales (*capital-riesgo*, *financiación-puente*), etc. Más ejemplos y la propuesta de didactización en Ainciburu (2003).

²⁶ Se ha elegido como ejemplos una palabra de raíz no latina y otra que sí lo es para copiar también para los anglicismos el esquema con que se habían considerado los galicismos y los italianismos.

(etimología)	El étimo original es el persiano <i>shah</i> que el árabe introdujo en Europa como <i>sheik</i> y que está en <i>scacchi</i> en italiano (“el juego del rey” ajedrez) y en las otras formas que habíamos citado en los arabismos. Registrado en Chaucer se usaba como término para aludir a una notificación real de control o comparación de un súbdito. Sólo a mitad del siglo XIX adquiere el significado actual.
---------------------	--

Las introducciones de léxico como préstamo o calco, tal como se ha demostrado, no sólo son numerosas, sino que son el signo de la vitalidad de un sistema lingüístico y el reflejo de la capacidad de las culturas para relacionarse entre sí. La lengua es el fruto de la experiencia histórica de los pueblos. Para el futuro, pues, queda sólo pronosticar el continuo y mutuo intercambio del léxico de otras culturas con el español. El estudio de la formación de las lenguas κοινη’, de la traducibilidad y de la plataforma común a las lenguas puede ayudar a comprender mejor lo que los pueblos del mundo comparten y ello permita, también, el diálogo intercultural.

Bibliografía esencial

- Ainciburu, M^a Cecilia.** (2003)(en prensa) “Morfología y productividad del léxico económico”, Ámsterdam, Actas CIEFE, actualmente en *Rediris* (Red de investigación del Ministerio de Cultura del Reino de España).
- Alatorre, Antonio** (1989) *Los 1001 años de la lengua española*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Corrientes, Federico** (1992) *Árabe andalusí y lenguas romances*, Mapfre, Madrid.
- Ferrando, Ignacio** (1994), *23 contratos comerciales escritos por los judíos de Toledo en los siglos XIII y XIV. Edición completa y estudio lingüístico de los datos judeo-árabes y andalusíes*. Zaragoza: Área de Estudios Árabes.
- Ferrando, Ignacio** (2001), “Andalus Arabic in its linguistic setting”, en *JSAI (Jerusalem Studies in Arabic and Islam)*, vol. en homenaje a Moshe Piamenta, .
- González Palencia, Ángel** (1925) *Historia de la España musulmana*, labor, Barcelona.
- Guichard, Pierre** (1976) *Al-Ándalus. Estructuras antropológicas de una sociedad islámica en Occidente*, Seix Barral, Barcelona.
- Lapesa, Rafael** (1968) *Historia de la lengua española*. 7^a ed. Madrid: Escelicer, S.A.
- Menéndez Pidal, Ramón** (1966) *Manual de gramática histórica española*, 12^a ed. Madrid: Espasa-Calpe, S.A.
- Pastor de Togneri, Reyna** (1985) *Del Islam al Cristianismo. En las fronteras de dos formaciones económico-sociales*, Península, Barcelona.
- Scott, Samuel** (1904) *History of the Moorish Empire in Europe*, 3 vols., Filadelfia.
- Tapia Granados, José** (2000) “Sobre el *capital-riesgo* y otros términos del jergo económico”. Bruxelles, Puntoycoma (Boletín de los traductores de la Comunidad europea).
- Wasserstein, Daniel** (1991), “The language situation in Al-Andalus”, en *Studies on the Muwawuaf and the Kharja* (eds. A. Jones & R. Hitchcock). Oxford: O.U.P, pp. 1-15.
- Zamora, Sergio.** (1999) "Historia del idioma español". Sin fecha. Online. La Página del Idioma Español. Internet. Se encuentra en www.webcom.com/rsoca/historia.html .

La autenticidad del discurso escrito en los manuales de ELE editados en Francia

VANESSA ANAYA, Universidad de París 8
ERNESTO MARTÍN PERIS, Universidad Pompeu Fabra

Vanessa Anaya se ha licenciado en Traducción e Interpretación en la Universidad Pompeu Fabra y ha realizado el Máster en Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera de la Universidad de Barcelona. Desde 2003 trabaja como lectora de catalán en la Universidad de París 8 y anteriormente ha sido lectora de español y catalán en las universidades francesas Lumière-Lyon 2 y Jean Monnet. Actualmente está escribiendo una tesis sobre la enseñanza de ELE en los centros de secundaria franceses, que está siendo dirigida por el Dr. Miquel Llobera, del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Barcelona

Ernesto Martín Peris: Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación, y Licenciado en Filología Hispánica y en Filología Germánica. Profesor Titular de Lengua Española en la Facultad de Traducción e Interpretación de la Universidad Pompeu Fabra de Barcelona. Miembro fundador de "GR@EL, Grup de Recerca sobre Adquisició, Aprenentatge i Ensenyament de Llengües" (UPF). Profesor y Coordinador de la asignatura de Metodología en el "Curso Máster en Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera" de la Universidad de Barcelona, desde su fundación. Ha sido Catedrático de Español para Extranjeros de la Escuela Oficial de Idiomas de Barcelona. Ha desempeñado los cargos de Director Académico del Instituto Cervantes, de Coordinador del Departamento de Español en el Programa de Lenguas de la Sede de las Naciones Unidas en Nueva York y de Director de la Escuela Oficial de Idiomas de Barcelona. Ha sido miembro del Consejo Asesor de los exámenes DELE del Ministerio de Educación y Ciencia; y miembro de la Comissió d'Exàmens d'Escoles Oficials d'Idiomes de la Generalitat de Catalunya. Es miembro del Consejo de Redacción de la revista Carabela, Metodología y didáctica del español como lengua extranjera, y lo fue de Cable, Revista de didáctica de español como lengua extranjera, hasta que se interrumpió la publicación. Su investigación se centra en los procesos de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas en el aula y en el análisis de materiales didácticos. Es autor o coautor de diversas obras para la enseñanza de Español como Lengua Extranjera: Gramática Práctica de Español para Extranjeros, Para Empezar, Vamos a Ver, Hablemos de Negocios, Eurolingua, Gente, Diccionario de términos clave de ELE.

Resumen: La aparición de la competencia comunicativa trajo consigo un interés por acercar los modos de hacer cotidianos al aula de lengua extranjera. Hasta ese momento, libros, cassettes y otros materiales presentaban tipos de discurso artificiales, diseñados con el único propósito de facilitar a los estudiantes el

acceso a la lengua meta. El presente artículo es el resultado de un trabajo de investigación¹ que trata de determinar la importancia que cuatro manuales de ELE² para secundaria³ editados en Francia otorgan al concepto de autenticidad, en un intento de reivindicar que la acomodación de la lengua aportada al aula a las necesidades de los alumnos no caiga en la artificialidad.

PRESENTACIÓN Y JUSTIFICACIÓN

El discurso llevado a cabo en el aula de LE se ha considerado, habitualmente, artificial y poco auténtico. En los años ochenta, la enseñanza de la competencia comunicativa despertó un interés por acercar el mundo real al aula de LE. La preocupación por integrar los modos de hacer cotidianos en un contexto de enseñanza formal supuso que el concepto de *autenticidad* tomara una importancia capital en la metodología del aula y que apareciera como una alternativa a los métodos preestablecidos y descontextualizados que venían produciéndose en ese contexto de enseñanza-aprendizaje. Hasta ese momento, la actividad comunicativa en el aula solía confundirse con métodos de simulación de la comunicación diseñados a beneficio de los estudiantes que se presentaban sobre todo en los textos de enseñanza de LE (Zanón y Hernández, 1990; Martín Peris, 1996). La decepción que supuso ese aspecto artificial de los métodos existentes propició que la enseñanza de LE tomase un nuevo rumbo, encaminándose hacia nuevos métodos que se acercaran a la lengua cotidiana.

Resulta extraño, sin embargo, que tres décadas después de que el término *competencia comunicativa* fuese introducido por Hymes, las implicaciones de ese concepto en la enseñanza de LE no estén del todo claras. Es el caso, por ejemplo, de numerosos manuales de ELE editados en Francia que se autopresentan como “cursos destinados a la comunicación” y cuyos planteamientos no distan mucho de los propuestos por los enfoques más tradicionales, basados en ejercicios de gramática y traducción.

El presente artículo pretende, en definitiva, determinar la importancia que cuatro de los manuales más utilizados en los centros de secundaria franceses conceden a la *autenticidad* a la hora de seleccionar textos escritos y actividades propicias a su explotación.

Para ello, hemos dividido este artículo en varios apartados: en el primero se exponen los tipos de autenticidad a que todo profesor debe enfrentarse en la vida cotidiana del aula, siguiendo la clasificación establecida por Breen (1985); dedicamos el segundo apartado al análisis de manuales, a partir de una serie de variables que hemos diseñado con ese fin; el tercer apartado tiene como objetivo la presentación y comentario de los resultados de dicho análisis; finalmente, dedicamos el último apartado a la discusión de resultados y conclusiones.

¹ ANAYA, V.: *La autenticidad del discurso escrito en los manuales de ELE editados en Francia entre 1991 y 1997*. Memoria de máster dirigida por Ernesto Martín Peris, Universidad de Barcelona, 2001. [Publicada en Biblioteca Virtual RedELE, núm. 3, primer semestre 2005: www.sgci.mec.es/redele/biblioteca2005/anaya.shtml].

² *Gran Vía. Espagnol. Seconde*. París, Didier, 1991.
¿Qué pasa?. Espagnol. Seconde. París, Nathan, 1993.
Encuentro. Espagnol. Classe de seconde. París, Hachette, 1994.
Tengo. Espagnol. Seconde. París, Delagrave, 1997.

³ Hemos analizado únicamente manuales para la *classe de seconde*, que en nuestro país equivaldría a 4º de E.S.O.

1. El concepto de autenticidad

Breen (1985) señala que, en la vida del aula, el profesor debe enfrentarse a cuatro tipos de autenticidad:

- a) *Autenticidad de los textos*: a este conjunto de muestras de la lengua se le piden una serie de requisitos (Martín Peris, 1998):
 - *Aspectos formales*: los textos deben ser fieles a la realidad de la lengua en el mundo externo al aula (respetar los rasgos propios de los usos orales y escritos, del formato de los textos, etc.);
 - *aspectos relativos al contenido*: los textos deben ser próximos al mundo de experiencias y conocimientos de los alumnos. Los textos de los ámbitos social (anuncios, correspondencia personal, etc.) o literario (novelas, poemas, etc.) son los más propicios a una explotación;
 - *aspectos relativos al uso*: los alumnos deben poder realizar a partir de esos textos los mismos usos para los que fueron creados fuera del aula;
 - *aspectos socioculturales*: los textos deben ser un fiel reflejo de las convenciones y reglas sociales vinculados a los usos lingüísticos.

- b) *Autenticidad de las interpretaciones de los textos*: el lector debe poder comunicarse con el texto que tiene en sus manos:
 - Los textos literarios ayudan al lector a activar procedimientos de interpretación y negociación de significado; contrariamente, los textos no literarios son generalmente textos de información a un solo nivel de interpretación que ofrecen por ellos mismos poca interacción entre autor y lector (Kramsch, 1984; Martín Peris, 2001);
 - con el fin de que los alumnos puedan establecer un marco de referencia que les permita interpretar un texto, esos textos deben encontrarse vinculados a un contexto de uso (mediante imágenes, instrucciones, respecto a los rasgos propios del tipo de texto, tanto si es escrito como oral), y contener las informaciones necesarias para ser interpretado (información sobre el lugar donde se produce la escena, los diferentes personajes, etc.) (Martín Peris, 1996).

- c) *Autenticidad de las tareas*: las tareas deben conducir a los alumnos al aprendizaje y a la comunicación:
 - *Tareas de comunicación*: derivan del análisis de las tareas reales que una persona emprende cuando se comunica;
 - *tareas de aprendizaje*: facilitan la participación del alumno en las tareas de comunicación y pueden generar una comunicación auténtica en el aula entre alumnos o entre alumnos y profesor.

- d) *Autenticidad de la situación social de la clase de lengua*: un aula es un contexto social casi único en que los alumnos se reúnen para el aprendizaje, por lo que el profesor debe tener en cuenta las siguientes consideraciones:

- El papel más socialmente apropiado y auténtico del aula es dar a los alumnos la oportunidad de compartir públicamente y de modo interpersonal los diferentes contenidos del aprendizaje de una lengua y los problemas de esos contenidos, y rebelar los medios y estrategias más efectivos para solucionar esos problemas.

Una vez expuestos estos cuatro tipos de *autenticidad*, vamos a pasar al análisis de manuales.

2. Análisis de manuales

Para llevar a cabo el análisis, hemos diseñado las siguientes variables:

a) *Tipos de texto presentes en los manuales. Procedencia*

Nuestro objetivo es analizar dos aspectos:

Queremos saber, por una parte, qué tipos de texto están presentes en los manuales, a partir de la propuesta de Werlich (véase Ciapuscio, 1994):

- Narrativo;
- Descriptivo;
- Argumentativo;
- Expositivo;
- Inductivo o directivo

Y, por otra parte, nos interesa conocer a qué ámbitos están arraigadas esas prácticas discursivas, siguiendo la clasificación establecida por Calsamiglia y Tusón (1999):

- Literario: novelas, teatro, guiones cinematográficos;
- Periodístico: editoriales, reportajes, noticias;
- De las instituciones: eslóganes, folletos;
- Publicitario: anuncios;
- De la vida cotidiana: correspondencia personal, notas y apuntes, tarjetas;
- No observable

A partir del análisis de esta variable queremos conocer si los manuales presentan una selección amplia de textos que pueda adaptarse a los gustos y necesidades de los alumnos.

b) *Textos literarios versus textos no literarios*

En este caso hemos tomado como referencia la distinción que hacen autores como Kramersch (1984) o Martín Peris (2001) entre textos literarios y no literarios:

- Textos literarios: ayudan al lector a activar procedimientos de interpretación de significado;
- Textos no literarios: textos de información a un solo nivel de interpretación.

Mediante este análisis queremos conocer si la selección de textos en los manuales pretende propiciar la ampliación de las bases del conocimiento del alumno, bases que le permitan adquirir referentes culturales que le ayuden a comunicarse con el texto que tiene en sus manos.

c) Relación de los textos con el resto de la unidad didáctica

Hemos establecido los siguientes tipos de relación:

- Temática: se da una coincidencia entre el tema sobre el que versa el texto y el de los otros textos que aparecen en la unidad;
- Formal: el texto contiene estructuras sintácticas o morfológicas que forman parte de los contenidos de aprendizaje de la unidad;
- Nociofuncional: las nociones y funciones que se trabajan en la unidad;
- Léxica: el vocabulario de la unidad;
- No observable

Mediante este análisis queremos comprobar si la presencia de textos en la unidad didáctica está relacionada con los contenidos de aprendizaje de la misma, esto es, si los textos están vinculados a un contexto didáctico o si, por el contrario, no tienen ninguna relación ni con la unidad ni entre ellos mismos y aparecen descontextualizados y sin ningún motivo aparente. Ello nos permitirá comprobar si el texto está vinculado a un contexto de uso que permita al alumno establecer un marco de referencia que pueda serle de ayuda en su interpretación.

d) Finalidad didáctica de los textos. Competencias que se propone desarrollar en los alumnos

Para llevar a cabo este análisis hemos tomado como referencia los diferentes contenidos de la competencia comunicativa (Hymes, 1972; Canale y Swain, 1980) que debe dominar el aprendiente:

- Comunicación: cuando a partir del texto se trabajan contenidos nociofuncionales o se activan procedimientos de obtención de significado;
- Competencia del discurso: se realizan actividades de tipo discursivo o textual;
- Competencia gramatical: se realizan ejercicios morfológicos o gramaticales;
- Conocimientos temáticos y socioculturales;
- Léxico: ejercicios de vocabulario;
- No observable

Mediante el análisis de esta variable queremos conocer el potencial de aprendizaje que los autores de los manuales asignan a los textos y, en definitiva, si las actividades propuestas tienen como objetivo fundamental desarrollar la competencia comunicativa del aprendiente.

e) *Relación que se establece entre los usos que hacen los alumnos de los textos y aquéllos que se hacen en el mundo externo al aula*

Hemos establecido variables relacionadas con las destrezas, otra relacionada con la forma y otra en que pueden combinarse las cuatro destrezas, lo cual señalaría una orientación más comunicativa en el tratamiento de los textos:

- Análisis de fenómenos lingüísticos en el texto: cuando las actividades que los alumnos realizan se relacionan con el dominio de los aspectos formales;
- Comprensión lectora;
- Expresión escrita;
- Expresión oral;
- Combinación de las anteriores;
- No observable

Con la ayuda de esta variable queremos comprobar si las actividades que proponen los manuales son próximas a aquéllas que se realizan en el mundo externo al aula o si, por el contrario, suelen ser más propias del mundo del aula.

f) *Tareas que los alumnos realizan*

A partir de esta variable queremos analizar dos aspectos:

En primer lugar, queremos saber si las actividades que acompañan a un texto tienen conexión entre ellas:

- Actividades individuales, inconexas entre sí;
- Actividades que forman una secuencia encadenada;
- No observable

Y, en segundo lugar, en el caso de que observemos que las actividades forman una secuencia encadenada, nos fijaremos en qué consisten cada una de esas actividades:

- Responder a preguntas sobre el texto;
- Escribir un texto semejante;
- Hacer descripciones;
- Comparar textos

Mediante este análisis queremos comprobar si las actividades que los alumnos realizan se aproximan a los enfoques de la enseñanza mediante tareas y, en caso de ser así, en qué medida estas tareas se corresponden con las tareas de comunicación y aprendizaje propuestas por el mismo enfoque.

3. Resultados y comentarios

Más abajo presentamos un esquema con los resultados obtenidos (en %):

	Gran Vía	¿Qué pasa?	Encuentro	Tengo	TOTAL
<i>Tipos de texto</i>					
Narrativo	50	27	53	71	51
Descriptivo	0	0	0	0	0
Argumentativo	20	31	11	13	18
Expositivo	14	21	22	10	17
Directivo	4	7	3	0	3
<i>Ámbitos</i>					
Literario	54	66	61	66	57
Periodístico	14	15	15	15	15
Instituciones	0	0	0	0	0
Publicitario	16	8	11	8	14
Vida cotidiana	0	0	0	0	0
No observable	1	3	6	0	3
<i>Textos</i>					
Literarios	81	70	72	84	77
No literarios	19	30	28	16	23
<i>Relación</i>					
Temática	82	65	76	52	69
Formal	0	24	0	0	7
Nociofuncional	0	0	0	0	0
Léxica	0	8	0	0	2
No observable	18	3	24	48	22
<i>Competencias</i>					
Comunicación	33	25	23	30	29
Discursiva	27	64	38	31	37
Gramatical	27	0	16	29	21
Sociocultural	9	8	12	4	8
Léxico	0	0	0	0	0
No observable	4	3	11	6	5
<i>Usos</i>					
Lingüísticos	29	1	19	30	23
Comp. lectora	29	53	35	32	34
Expr. escrita	1	11	3	0	3
Expresión oral	40	29	29	32	33
Combinación	0	1	2	0	1
No observable	1	5	12	6	6
<i>Tareas</i>					
Inconexas	81	38	53	84	65
Encadenadas	14	32	19	0	16
No observable	5	30	28	16	19
<i>Tipo</i>					
Preguntas	90	54	68	0	67
Texto igual	5	7	0	0	4
Descripciones	0	2	11	0	4
Comparaciones	5	37	21	0	25

Una vez expuestos los resultados, vamos a proceder al comentario de los mismos. Queremos destacar los siguientes aspectos:

- Excesiva presencia de textos del ámbito literario en detrimento de ámbitos como el de la vida cotidiana. En este último se generan, de hecho, un buen número de prácticas discursivas que los alumnos encontrarán en el día a día del país en que se habla la lengua meta;
- La mayoría de textos son literarios, por lo que se pone al alcance del alumno una selección de textos que pretende en gran medida propiciar la ampliación de las bases de su conocimiento;
- La relación de los textos con el resto de la unidad didáctica es mayoritariamente temática, aunque el alumno tiene que enfrentarse con frecuencia a muestras de la lengua descontextualizadas y sin relación aparente entre sí;
- Escasa presencia de actividades de orientación comunicativa. La finalidad de los textos ha sido fundamentalmente desarrollar la competencia discursiva del alumno;
- Actividades poco próximas a las que se realizan en el mundo externo al aula. La mayoría de ejercicios pretende desarrollar la comprensión lectora del alumno, por lo que en muy pocas ocasiones hemos podido encontrar actividades que combinen las cuatro destrezas y que puedan señalar una orientación más comunicativa en el tratamiento de los textos;
- La mayoría de tareas son actividades individuales, inconexas entre sí, por lo que se alejan de los planteamientos de la enseñanza mediante tareas;
- El tipo de tareas que debe realizar el alumno consiste básicamente en responder a preguntas sobre el texto. Estas tareas suelen ser más propias del mundo del aula, por lo que se alejan de aquellas actividades de comunicación que una persona emprende al comunicarse en la lengua meta.

Dicho esto, en el próximo apartado procederemos a la discusión de resultados y expondremos las conclusiones finales.

4. Discusión y conclusiones

En lo referente a la autenticidad de los textos, consideramos que los documentos reales que encontramos en los manuales no son próximos al mundo de experiencias y conocimientos de los alumnos. Por una parte, los autores de los libros de texto dejan de lado un buen número de prácticas discursivas que los alumnos pueden encontrar en su vida cotidiana y, por otra parte, se expone a los aprendientes a un tipo de estructuras sintácticas o vocabulario no apropiados a su nivel de lengua, por lo que pueden verse perdidos al intentar asociar sus conocimientos previos a los tipos de texto que se ponen a su alcance. Además, con frecuencia los textos no son fieles a la realidad de la lengua en el mundo externo al aula, puesto que no respetan los rasgos propios de los usos escritos, del formato de los textos, y los fragmentos aparecen descontextualizados, sin instrucciones que nos permitan conocer el lugar donde se produce la escena o los diferentes personajes.

Tenemos que tener en cuenta que, cuando un estudiante se enfrenta al reto de comunicarse en una nueva lengua, suele hacerlo con unos objetivos determinados. No es necesario, pues, someter a los estudiantes a un tipo de prácticas que pueda considerar innecesarias para sus finalidades más inmediatas de comunicación, ya sea ésta oral o escrita.

En lo referente a la autenticidad de las interpretaciones de los textos, los manuales presentan con frecuencia textos que propician la ampliación de las bases del conocimiento del alumno, lo que le ayuda a adquirir referentes culturales mediante los cuales puede comunicarse con el texto que tiene en sus manos. De hecho, el alumno tiene a su alcance un buen número de textos literarios que le ayudan a entender la realidad social y cultural del país en que se habla la lengua meta. Estos textos pueden facilitar al aprendiente su inmersión en la realidad de una lengua ajena a la suya y éste puede tomarlos como modelo para su producción en la lengua.

En determinadas ocasiones, sin embargo, la autenticidad de las interpretaciones que los alumnos hacen de los textos puede verse frenada por diferentes aspectos a los que ya hemos apuntado más arriba, a propósito de la autenticidad de los textos. Muchos de los textos, por ejemplo, no están vinculados a un contexto de uso que facilite a los aprendientes su interpretación posterior, ya que se presentan en la unidad didáctica sin ningún motivo aparente y no tienen ninguna relación ni con los otros textos ni con los contenidos de aprendizaje de la unidad.

A pesar de que las tareas tendrían que tener como objetivo desarrollar la competencia comunicativa de los aprendientes, del análisis de los manuales se desprende que los enfoques más tradicionales tienen aún un lugar destacado en los planteamientos actuales de enseñanza de lenguas. Los ejercicios, pues, no pretenden preparar a los estudiantes para utilizar la lengua en las situaciones más básicas de la vida cotidiana. Asimismo, el acercamiento del mundo real al aula mediante actividades próximas a las que se desarrollan fuera de la clase de lengua no se tiene en cuenta, puesto que se da mayor importancia a unas destrezas que a otras, y no se facilita en absoluto la integración de las cuatro destrezas mediante actividades altamente motivadoras.

Finalmente, el tipo de ejercicios propuestos por los manuales no pretende en absoluto propiciar que en el aula se dé un contexto social donde los aprendientes puedan exponer sus opiniones acerca del aprendizaje de una lengua extranjera, por lo que podemos señalar que los manuales de ELE no tienen en consideración que el uso de la resolución de problemas debe considerarse una fase más del proceso de aprendizaje.

En definitiva, los resultados obtenidos nos permiten afirmar que todavía existen lagunas en lo que se refiere a la inclusión de textos y el diseño de actividades que puedan facilitar a los estudiantes el aprendizaje de la LE y que puedan adaptarse a las diferentes situaciones de enseñanza. No hay que olvidar que los manuales deberían intentar adaptarse a las características del grupo meta, a sus conocimientos previos y al país en que se lleva a cabo la enseñanza, y que la motivación y la aproximación de los textos y las actividades a los intereses de los alumnos constituye uno de los fundamentos del éxito de todo aprendizaje de lenguas.

Bibliografía

BREEN, M.: "Authenticity in the language classroom", en *Applied Linguistics*, 60 (1985), pp. 60-70.

CALSAMIGLIA, H., TUSÓN, A.: *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona, Ariel Lingüística, 1999.

CANALE, M., SWAIN, M.: "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing", en *Applied Linguistics*, 1, 1 (1980), pp. 1-47.

CIAPUSCIO, G. E.: *Tipos textuales*. Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires, 1994.

HYMES, D.: "On communicative competence", en J. B. Pride y J. Holmes (eds.): *Sociolinguistics*. Harmondsworth, Penguin, 1972.

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

MARTÍN PERIS, E.: *Las actividades de aprendizaje en los manuales para la enseñanza de E/LE*. Tesis doctoral dirigida por Miquel Llobera, Universidad de Barcelona, 1996. [Publicada en Biblioteca Virtual RedELE, núm. 2, segundo semestre 2004: www.sgci.mec.es/redele/biblioteca/martin.shtml].

- "El profesor de lenguas: papel y funciones", en A. Mendoza (coord.): *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona, SEDLL/ ICE de la UB/ Horsori, 1998.

- "Textos literarios y manuales de enseñanza de español como lengua extranjera", en *Lenguaje y textos*, 16 (2001), pp. 101-131.

ZANÓN, J., HERNÁNDEZ, M. J.: "La enseñanza de la comunicación en la clase de español", en *Cable* (1990), pp. 12-19.

Tratándose de expresiones idiomáticas, ¡no te rompas la cabeza ni busques cinco pies al gato!

DRA. LÍVIA MÁRCIA TIBA RÁDIS BAPTISTA
Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, Brasil

Licenciada en Letras (Portugués/Español) por la Universidade de São Paulo. Ha completado la Maestría en Letras y en Educación por la Universidade de São Paulo y el Doctorado en Lingüística en el Instituto de Estudos da Linguagem (IEL), por la Universidade de Campinas. Ha sido profesora de Lengua y Literatura española en diversos centros universitarios e institutos de idiomas. Ha sido becaria de la AECI y del Instituto Cervantes/Universidad Menéndez Pelayo, de España. Desde 2002 es profesora a tiempo completo de la plantilla de la Universidade Federal do Ceará en Fortaleza, Brasil, donde enseña en el curso de Letras en nivel de graduación (Lengua Española y Formación de profesores) y posgrado (Análisis del Discurso y Lingüística Aplicada).

Resumen: Este estudio propone abordar las siguientes cuestiones: 1. qué se entiende por unidades fraseológicas; 2. qué aporta el trabajo con las expresiones idiomáticas a los aprendices y 3. cómo facilitar su enseñanza y aprendizaje en el contexto de español a lusohablantes. Se trata de parte de un trabajo más amplio realizado por nuestro grupo de investigación en el área de enseñanza/aprendizaje de español como lengua extranjera.

1. INTRODUCCIÓN

El objetivo de este estudio es analizar como está atendida la información cultural en los diccionarios de aprendizaje, con especial atención a la fraseología¹ y al sentido figurado de expresiones recogidas en manuales de español como lengua extranjera.

Lo que presentaremos, aquí, resulta de una investigación desarrollada sobre las expresiones idiomáticas y su aplicación en el aula, realizada por nuestro grupo del CNPq/Brasil (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico) en el área de Enseñanza y Aprendizaje del Español[1]. Por lo tanto, en este trabajo reflexionaremos acerca de los siguientes puntos: a) qué se entiende por unidades fraseológicas; b) qué aporta el trabajo con las expresiones idiomáticas para la enseñanza y aprendizaje del español y c) cómo facilitar su enseñanza y su aprendizaje en el contexto del español como lengua extranjera.

2. ¿Qué se entiende por unidades fraseológicas?

En este apartado esclareceremos qué se entiende por unidades fraseológicas y, en especial, por expresiones idiomáticas. No pretendemos agotar el tema, sino ofrecer unas cuantas pautas que permitan reconocer qué sería una expresión idiomática y, a partir de ello, proponer algunas formas de facilitar su selección y su uso en el aula. Nuestras consideraciones se basan en los siguientes autores: Sevilla Muñoz (1999), Tagnin (1989), Penadés Martínez (1999) y Zuluaga (1980).

Conforme Sevilla Muñoz (1999), existe una variedad de términos empleados para denominar las unidades lingüísticas caracterizadas por su forma fija: expresiones idiomáticas, modismos, idiotismos, timos, muletillas, locuciones, cliclés, frases hechas, giros, refranes, proverbios, frases proverbiales, etc. La autora advierte que hay un empleo generalizado de dichos términos y eso se debe al hecho de que esas formas poseen muchos rasgos comunes, lo que acaba por engendrar confusiones terminológicas y conceptuales. De ahí que no sea raro que no se sepa cómo llamarlas y definir las.

Ya Penadés Martínez (1999: 12-14) prefiere emplear el término unidades fraseológicas para referirse a esas formas fijas y, además de esas, menciona las colocaciones, expresiones o unidades pluriverbales, lexicalizadas o habitualizadas y unidades léxicas pluriverbales. Según esa autora, tales formas son unidades fraseológicas y, por lo tanto, serían objeto de la Fraseología.

Todavía cabe recordar el estudio de Tagnin (1989) en el que se examina la diferencia de algunas de esas formas. En este sentido, son de especial interés las diferencias establecidas entre las expresiones idiomáticas y las colocaciones, ya que esas formas representan puntos de particular dificultad para la enseñanza y el aprendizaje.

En cuanto a la constitución de las mencionadas unidades lingüísticas y, en concreto a la de las expresiones idiomáticas, Sevilla Muñoz (1999) observa que contienen un elemento abstracto cuyo significado final no es producto de la suma de los significados parciales de sus componentes. A ese rasgo Alberto Zuluaga (1980) llama la idiomaticidad. Será de acuerdo con la mayor o la menor presencia de idiomaticidad que se establecerán diversos grados de sentido en tales expresiones y enunciados[2]. Además de eso, esas unidades se caracterizan por su morfosintaxis peculiar que, en muchas ocasiones, está distante de las normas rigurosamente gramaticales hecho debido a su memorización y extendido uso. Considerándose lo antedicho, podemos afirmar que las expresiones idiomáticas, de modo análogo al de las demás unidades lingüísticas señaladas por Sevilla Muñoz (1999), se caracterizan por dos rasgos, a saber: la idiomaticidad y la fijación. Aparte de esos, cabe examinar otras características que podemos atribuir a las expresiones idiomáticas, conforme lo propuesto por Zuluaga (1980), punto al que nos referimos a continuación.

Según Zuluaga (1980), las expresiones idiomáticas son parte del saber lingüístico de la comunidad, están estandarizadas, convencionalizadas e institucionalizadas. El empleo reiterado en cierta comunidad hizo con que se han fijado de manera arbitraria y, siendo así, en el hablar se reproducen como si fueran construcciones previamente hechas. De ahí que las caracterice alguna forma de fijación, es decir, en esas está suspendida alguna norma de combinación de los elementos del discurso. Sobresalen, de igual manera, por su estructura material, por su iconicidad y por sus rasgos, por comentarios metalingüísticos, y aun, por su uso que se actualiza en el discurso. Se emplean modificadas o alteradas en términos de su estructura interna o de su combinalidad con otros elementos presentes en el discurso. En cuanto a la forma, son estructuras cortas que poseen un sentido literal (la imagen) y otro metafórico (el idiomático o semiidiomático).

Teniendo en cuenta los aspectos señalados, disponemos de algunos criterios útiles para el reconocimiento e identificación de las expresiones idiomáticas presentes en los diversos

textos. Consideramos que esos facilitan el trabajo con las expresiones idiomáticas y con las demás unidades fraseológicas en el aula.

3. ¿Qué aporta el trabajo con las expresiones idiomáticas a la enseñanza y al aprendizaje del español?

En este apartado reflexionaremos sobre cuál es la importancia de la incorporación de las expresiones idiomáticas en las clases de español y, en especial, en nuestro contexto de enseñanza/aprendizaje a brasileños. Siendo así, ¿qué aporta el trabajo con las expresiones idiomáticas al profesor y al aprendiz? Ese será el foco de nuestras consideraciones a continuación.

Al tratar de las divergencias en la traducción de las expresiones idiomáticas y refranes, en el caso del francés al español, Sevilla Muñoz (1999) observa que una de las dificultades con la que se enfrenta el traductor se refiere a las formas fijas, es decir, los enunciados sentenciosos fijos. Para la autora esos poseen una estructura peculiar que los hace singulares y ese problema se vuelve más grave debido al número reducido de diccionarios bilingües y multilingües accesibles a los traductores en España. No obstante, advierte que hay que arriesgarse en un estudio sistemático de esas formas, ya que no se puede olvidar que representan una parte importante del caudal lingüístico puesto que están presentes en los todos los tipos de discurso. Desde este punto de vista, es fundamental que el traductor sea capaz de identificar esos enunciados o formas fijas, comprender su sentido (o sentidos, diríamos) y buscar su correspondencia en la otra lengua. Para esa autora, será la competencia lingüística del traductor la que le permitirá establecer esas relaciones entre la lengua meta y la suya.

Si tenemos presentes las consideraciones anteriores, podemos establecer una analogía entre la actuación del traductor y la del profesor de lenguas. De ese modo, el profesor de lenguas, de modo similar al traductor, no puede ignorar, negar o menospreciar la importancia de las formas fijas, entre las cuales se incluyen las expresiones idiomáticas. Una prueba evidente de ello es que las expresiones idiomáticas figuran en los más diversos y diferentes textos con los cuales el aprendiz y el propio profesor podrán confrontarse. Siendo así, el profesor y el traductor necesitan identificar y reconocer en los enunciados las formas fijas y, además de eso, lo que esas aportan en términos de expresividad a los textos en que figuran.

Sin embargo, en lo que se refiere al ámbito de la enseñanza y del aprendizaje, la actuación del profesor asume unos rasgos específicos. De esa manera, el profesor debe proporcionar a los aprendices determinados contenidos de modo contextualizado y, además de eso, emplear procedimientos metodológicos adecuados al nivel y al interés de su grupo de modo que facilite el aprendizaje de esos mismos contenidos. Debe, de igual modo, buscar, seleccionar y/o elaborar propuestas de tareas y actividades que fomenten el reconocimiento, la práctica y la consolidación de los contenidos trabajados, en el caso las expresiones idiomáticas.

Teniendo en cuenta lo expuesto, preguntamos: ¿cómo puede proceder el profesor? Una sugerencia, por ejemplo, es que en el aula contraste y compare las expresiones en español con las correspondencias posibles en portugués (o en la lengua de sus aprendices). Con ese procedimiento, estimulará tanto la reflexión acerca de las diferencias lingüísticas como las culturales y, en consecuencia de eso, los alumnos asimilarán e incorporarán otras formas de expresión y recursos estilísticos a su producción oral y/o escrita. De ese modo, el trabajo con las expresiones idiomáticas permite que el profesor facilite la competencia comunicativa del aprendiz y fomente reflexiones interculturales. Ya los alumnos, por su parte, producirán textos más complejos y diversificados, explotarán recursos lingüísticos de la nueva lengua, con lo que ampliarán sus posibilidades de expresión oral y/o escrita.

Delante de lo mencionado, no cabe duda en cuanto a la importancia de las expresiones idiomáticas para la enseñanza y el aprendizaje del español en nuestro contexto.

4. ¿Cómo facilitar su enseñanza y su aprendizaje en el contexto del español como lengua extranjera?

Con el propósito de contestar la cuestión propuesta al inicio de este apartado, llamaremos la atención hacia dos aspectos fundamentales: el primero se refiere a la selección del vocabulario, más exactamente a la de las expresiones idiomáticas, y el segundo se relaciona con el modo de facilitar su enseñanza y aprendizaje. A partir de la noción de niveles o grados adaptada por nosotras de lo propuesto por Xatara (2001) y de procedimientos sugeridos por Penadés Martínez (1999) definiremos algunas posibilidades de trabajo con las expresiones idiomáticas en el aula.

En cuanto al primer aspecto, es sabido que la selección del vocabulario no sólo es necesaria para la propia comunicación, sino también para la enseñanza de lenguas. Sin embargo, a lo largo de nuestra experiencia constatamos que, muchas veces, seleccionar el vocabulario adecuado a cada situación y a cada nivel de enseñanza no es una de las tareas más fáciles o agradables para el profesor. Por lo tanto, si debemos seleccionar o aún restringir el contenido lexical (y aquí nos interesan las expresiones idiomáticas[3]) que se va a ofrecer a los aprendices, ¿cuáles serían las formas que debemos o podemos enseñarles?, o aún, ¿cuándo y cómo enseñarlas[4]?

Con el propósito de responder a las preguntas anteriores, nos valemos del trabajo de Xatara (2001)[5], que propone cuatro grados o niveles distintos de dificultad de aprendizaje para las expresiones. Cumple notar que adaptamos su propuesta llevando en cuenta las especificidades de nuestro foco (enseñanza de español a lusohablantes) y obtenemos la siguiente clasificación:

1. Expresiones de grado o nivel 1: se incluyen en ese nivel aquellas expresiones idiomáticas que tienen tanto equivalencia literal como idiomática en lengua portuguesa. En español y en portugués son construcciones con correspondencia exacta, es decir, con estructura idéntica o de fácil comprensión y debido a esas características suponen un menor grado de dificultad en términos de enseñanza y de aprendizaje. Por ejemplo: abrir puertas/ *abrir portas*.

2. Expresiones de grado o nivel 2: presentan equivalencia semejante en portugués, sin embargo no poseen equivalencia lexical total o literal en esa lengua, sino aproximada. Además de eso, no sufren cambio en la estructura, en el nivel de lenguaje, en el valor o en el efecto comunicativo presentes en español. Por ejemplo: hacer la vista gorda/ *fazer vista grossa*.

3. Expresiones de grado o nivel 3: se pueden traducir al portugués por una expresión idiomática, aunque de estructura sintáctica y/o unidades lexicales muy diferentes de las que hay en español. Representan una dificultad más acentuada de comprensión y, por lo tanto, suponen una cierta dificultad para la enseñanza y el aprendizaje. Por ejemplo: agarrarse a un clavo ardiendo/ *fazer qualquer negócio*.

4. Expresiones de grado o nivel 4: no tienen equivalencia idiomática en lengua portuguesa y, por ello, hay que traducirlas por medio de paráfrasis o aclararlas a través de explicaciones o analogías. De ahí que su comprensión puede resultar más compleja y por eso presentarán mayor dificultad en términos de enseñanza y aprendizaje. Por ejemplo: volver a las andadas/ *cometer os mesmos erros*.

Los grados o niveles mencionados permiten definir y/o establecer un corpus de expresiones idiomáticas del español. Es decir, se puede seleccionar algunas expresiones idiomáticas a partir de los grados o niveles de dificultad que esas representen en términos de comprensión para los aprendices[6].

A continuación, presentamos algunas consideraciones a respecto de cómo facilitar el trabajo del profesor con las expresiones en el aula. Basamos nuestras sugerencias en la propuesta de Penadés Martínez (1999), aunque hay que señalar que nuestro punto de partida es el contexto de enseñanza del español como lengua extranjera a lusohablantes.

En cuanto a la introducción de las expresiones idiomáticas en clase, proponemos cuatro etapas, pero conviene observar que aunque las presentemos de modo separado, esas son complementarias y deben integrarse en el aula. Las etapas que debemos atender son las siguientes: a) la presentación, b) la comprensión, c) la utilización y d) la memorización. Comentaremos, de modo breve, los cuatro momentos antedichos.

En la primera fase (presentación) interesa encontrar la forma más apropiada de ofrecerles a los alumnos las expresiones idiomáticas previamente seleccionadas. Hay que tener presentes los siguientes aspectos: el nivel, el perfil de los alumnos y del curso. En esa fase se puede elaborar un listado de expresiones idiomáticas a partir de una base similar, es decir, expresiones referidas a un término o campo semántico común. Es el caso, por ejemplo, de las expresiones relacionadas con partes del cuerpo humano, color, comida, etc. Se recomienda ofrecer las expresiones en contextos y como parte integrante de diferentes géneros, como el periodístico, el literario, el publicitario, etc. Vale destacar que esa variedad textual resultará interesante y motivadora a los aprendices, pues permite comprobar la riqueza estilística que aportan las expresiones al discurso.

Considerándose lo antedicho, una manera de presentar a los aprendices las expresiones idiomáticas es por medio de preguntas sobre qué significan y qué pueden significar en aquellos contextos y, a partir de eso, hacerles que infieran cuáles son los posibles sentidos. Se puede solicitar a los alumnos ejemplos similares en portugués o en la lengua de los aprendices y en caso de que no haya equivalencia de sentido se puede trabajar con paráfrasis. En este sentido, el grado o nivel de las expresiones puede orientar el modo cómo presentarlas, considerándose las posibles dificultades de su comprensión.

En la segunda etapa (comprensión) importa verificar si los alumnos son no sólo capaces de identificar y/o reconocer las expresiones, sino también su sentido. Se puede proponer algunas actividades como, por ejemplo, ejercicios de relacionar columnas con la expresión en español y su posible equivalencia en portugués, relacionar la expresión con su explicación o seleccionar la alternativa correcta que explica una determinada expresión. Se puede realizar tareas en grupos o/e individuales, conforme el perfil del grupo. Lo importante es la variedad de actividades.

En la tercera etapa (utilización) se puede pedir a los alumnos que elijan entre las expresiones presentes en un listado la más adecuada a la situación y al contexto y enseguida completen huecos de algún texto. Se puede solicitar a los estudiantes que elaboren diálogos a partir de una determinada situación y que empleen las expresiones estudiadas, o aún, que elaboren diálogos libres en los que las utilicen. Se puede proponer a los alumnos que produzcan relatos escritos en los que figuren determinadas expresiones. En esa etapa se puede hacer tanto tareas relacionadas con la producción oral como con la escrita.

En la cuarta etapa (memorización) se proponen actividades de repaso del contenido y de las formas de las expresiones estudiadas.

Tras nuestras propuestas a respecto de la selección de las expresiones idiomáticas y del procedimiento para incorporarlas en el aula, pasaremos a algunas consideraciones generales acerca de este estudio y de su contribución a la enseñanza del español como lengua extranjera.

5. Consideraciones finales

Este trabajo resultó de nuestras reflexiones a respecto de la enseñanza de las expresiones idiomáticas a alumnos lusohablantes. Siendo así, interesó presentar, de modo sucinto, algunas nociones sobre la constitución de las expresiones idiomáticas y una propuesta didáctica para facilitar a los aprendices su asimilación. Además de eso, destacamos las ventajas que el trabajo con las expresiones idiomáticas aporta al aprendiz en términos de desarrollo de su competencia comunicativa. En este sentido, enfatizamos la riqueza expresiva que el empleo de las expresiones idiomáticas proporciona a los textos escritos y/u orales.

Para terminar, cabe notar que aunque nuestro foco es el contraste portugués/español algunas de nuestras consideraciones y propuestas didácticas son igualmente aplicables a otros contextos de enseñanza. El énfasis dado a ese contexto particular se debe a nuestra actuación profesional y a nuestro objeto de investigación, a saber, las dificultades presentes en el proceso de enseñanza/aprendizaje de español a brasileños.

En fin, esperamos haber suscitado el interés por el tema y haber aclarado algunas dudas relacionadas con los procedimientos metodológicos que pueden facilitar la enseñanza y el aprendizaje de las expresiones idiomáticas.

Bibliografía

- BAPTISTA, L.M.T.R.; ERES FERNÁNDEZ, G.; VIEIRA, M.E.; CALLEGARI, M.V.; RINALDI, S. (2004). *Expresiones idiomáticas: valores y usos*. São Paulo: Ática.
- BAPTISTA, L.M.T.R.; ERES FERNÁNDEZ, G.; VIEIRA, M.E.; CALLEGARI, M.V.; RINALDI, S. (2004). La fraseología: entre el lenguaje real y la clase de E/LE, en *Trabalhos em Lingüística Aplicada* (44): 37-58, Campinas, IEL-UNICAMP, jan./jul.2005.
- PENADÉS MARTÍNEZ, I. (1999). *La enseñanza de las unidades fraseológicas*. Madrid: Arco/Libros.
- SEVILLA MUÑOZ, J. (1999). Divergencias en la traducción de expresiones idiomáticas y refranes (francés-español). Disponible en: www.deproverbio.com/Dpjournal/DP,5,1,99/SEVILLA/DIVERGENCIAS.html
- TAGNIN, S.O. (1989). *Expressões idiomáticas e convencionais*. São Paulo: Ática.
- XATARA, C.M. (2001). O ensino do léxico: as expressões idiomáticas, en: *Trabalhos em Lingüística Aplicada* (37): 49-49, Campinas, IEL-UNICAMP, jan./jul.2001.
- ZULUAGA, A. (1980). *Análisis y traducción de unidades fraseológicas desautomatizadas*. En: *Introducción al estudio de las expresiones fijas*. Frankfurt am Main: Peter D.Lang.

[1] Se trata de un grupo de investigación del cual forman parte las profesoras: Dra. Isabel Gretel María Eres Fernández, Dra. Livia Márcia Tiba Rádis Baptista, María Eta Vieira, Marília Fernandes Oliveira Vasques y Simone Rinaldi.

[2] No examinaremos las especificidades presentes en cada una de esas formas. Para una introducción a ese tema, proponemos la lectura del trabajo de Tagnin (1989), cuya referencia completa está al final de este artículo.

[3] No obstante, eso no significa que la enseñanza de las demás formas fijas no deba ser objeto de interés de los profesores de lenguas u objeto de investigación.

[4] En nuestro artículo La fraseología: entre el lenguaje real y la clase de E/LE examinamos cómo figuraban en los manuales de español las expresiones idiomáticas y cuáles eran las propuestas de actividades. En este trabajo, nos interesa profundizar el aspecto didáctico y explotar las ventajas que aporta la incorporación de las expresiones idiomáticas a la enseñanza del E/LE.

[5] Nos referimos al estudio realizado por Cláudia Maria Xatara (2001), O ensino do léxico: as expressões idiomáticas. Aunque su foco es el del francés, el modelo que emplea, con algunos ajustes, se aplica perfectamente a la enseñanza del E/LE

[6] Propusimos bloques de expresiones idiomáticas separados por niveles. Cada bloque contenía ejemplos de expresiones extraídos de diferentes textos y explicaciones acerca de su sentido y/o posibilidades de equivalencia en portugués. Uno de los resultados de nuestra investigación es el libro Expresiones idiomáticas: valores y usos (2004), publicado en São Paulo, por la editorial Ática.

Las Variedades lingüísticas en la enseñanza de E/LE: Aplicación a la modalidad oral andaluza

F. JAVIER DE COS RUIZ
Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Cádiz

Profesor del Departamento de Filología (Área de Lengua Española) y del Centro Superior de Lenguas Modernas, Universidad de Cádiz. Coordinador académico de la Unidad de Gestión de ELE de dicho centro. Tutor del Aula Virtual de Español del Instituto Cervantes. Integrante (como presidente y como vocal) de los tribunales examinadores en sucesivas ediciones del DELE. Miembro de ASELE. Campos de estudio e investigación: morfología y sintaxis del español, historia de la lengua española, variación lingüística en ELE, creación de materiales multimedia de ELE

Resumen: Con este trabajo no se pretende polemizar ni ahondar en aspectos teóricos de la variación lingüística, tales como definiciones, métodos, corrientes, etc., sino, por un lado, presentar, con cierto detalle en los elementos comunes y diferenciales, unos conceptos (dialecto, norma, variedades diastráticas y diafásicas) tratados por distintos dialectólogos y sociolingüistas, algunas de cuyas descripciones no por antiguas carecen de interés ni de actualidad (§§ 2 y 3), y, por otro, en relación con esto, insistir en la necesidad de contar con la variación lingüística en todas sus facetas en la enseñanza de E/LE, con una aplicación práctica al andaluz occidental (§ 4).

Palabras clave: norma lingüística, variación lingüística, andaluz, español como lengua extranjera

1. Sabemos que, salvo excepciones prácticamente idénticas a las concernientes al hablante de la lengua materna, al discente de una lengua extranjera no le interesan las precisiones terminológicas ni los procedimientos metodológicos¹, sino el uso de la lengua que aprende o perfecciona en situaciones concretas de comunicación. No puede ser de otro modo, pues, en general, el hablante de cualquier idioma tiene un sentido lingüístico o conciencia de la lengua en cuanto instrumento (que utiliza según su saber idiomático) y no en cuanto conocimiento (que supone una reflexión teórica gramatical). Llama la atención al alumno extranjero de E/LE las peculiaridades lingüísticas del lugar, los modos particulares de expresarse sus habitantes. Esto se presenta de manera acusada especialmente en aquellos sitios

¹ Sí, en cambio, dentro del proceso de “monitorización”, el saber metalingüístico, como “explicitación gramatical que cada hablante se confecciona a su medida” (*vid.* Ortega Olivares, 1990: 19).

donde el español tiene rasgos marcados de diferenciación, donde la lengua española vive -es decir, habla- en forma de dialectos². Es un hecho evidente que el extranjero que elige aprender o perfeccionar su español, durante un período de tiempo relativamente prolongado, en una localidad donde se habla una de las denominadas "modalidades dialectales" de nuestra lengua, está interesado en conocer la variedad de esa zona, el español tal como allí se emplea. Por supuesto, este hecho se acentúa, sobre todo desde un punto de vista social, si tal zona se convierte en lugar de residencia. Pero también es cierto que, independientemente de que se trate de una estancia breve o de un asentamiento definitivo, necesitará comunicarse, en situaciones diversas, con hispanohablantes de distinta procedencia, con el mayor número posible de ellos. Si el lugar elegido es una ciudad o pueblo de Andalucía, el fenómeno adquiere singular relieve³.

2.1. Hablar de "peculiaridades lingüísticas" implica asumir la existencia de una diferencia con respecto a un patrón o modelo común. Si el discente, en condiciones normales de comunicación, tiene dificultades en comprender a un gallego, a un andaluz o a un mejicano (bien que con distintas implicaciones en el primer caso con relación a los otros dos), es porque reconoce elementos ajenos al sistema gramatical que ha asimilado⁴. En este sentido de divergencia, es un patrón la lengua con respecto al dialecto. Para Seco (1982: 230), el dialecto o variedad geográfica del idioma común está constituido por el conjunto de "particularidades que tiñen el español hablado en una determinada región". Con la salvedad de la referencia al código oral y de la alusión al carácter diferenciado del dialecto con respecto a la lengua general y literaria, ausente la primera y presente la segunda en la definición del *DRAE*, se trata prácticamente de esta misma definición de dialecto que en 1979 criticaba Alvar (1982b: 67), entre otras razones, por no resultar caracterizadora: "«en determinados territorios de una nación» siempre se habla algo, llamémoslo lengua, dialecto o como sea". Posteriormente, el diccionario académico cambiaría su parecer para definirlo como "sistema lingüístico derivado

² Nos referimos al término en su sentido restringido de variedad geográfica, y no etimológico general, *diálektos*, "genus loquendi", 'modo de hablar'.

³ Si se quiere seguir un exhaustivo recorrido, desde el punto de vista conceptual, de la dialectología y de la sociolingüística aplicadas al español y un dibujo de las complejas relaciones entre las distintas clases de estas disciplinas y sus puntos de encuentro con otras como la sociología del lenguaje o la etnografía de la comunicación, puede consultarse Gimeno Menéndez (1990). En este marco de la lingüística de la variación también hallará el lector de lengua española interesantes resúmenes, así como una amplia bibliografía, en López Morales (1989: 182-188), Rotaetxe (1988: 17-18 y 131-134) y Silva-Corvalán (1989: 1-15).

⁴ Lo cual, entre otras consecuencias, puede llevarle a situaciones de confusión, al preguntarse por la falta de adecuación con la realidad de los conocimientos gramaticales que ha recibido, o, si éstos los tiene claros, a sentirse decepcionado por no alcanzar determinado nivel de inteligibilidad. En ambos casos, el estudiante se puede cuestionar su propio saber idiomático.

de otro; normalmente con una concreta limitación geográfica, pero sin diferenciación suficiente frente a otros de origen común” (1992, 21ª ed.), manteniendo la definición del concepto como entidad histórica (“cualquier lengua en cuanto se la considera con relación al grupo de las varias derivadas de un tronco común”), igualmente cuestionada por Alvar⁵, y con adición de otra acepción: “estructura lingüística, simultánea a otra, que no alcanza la categoría de lengua”. La primera y última acepciones aquí citadas reúnen precisamente las características que aporta el dialectólogo aragonés en 1961 (*vid.* 1982a: 62), aunque en éste la parte inicial de su definición dice “un sistema de signos desgajado de una lengua común, viva o desaparecida”. Tras reconocer en el concepto de dialecto dos momentos, el de su nacimiento y el de su estado actual, el filólogo español habla de una diferencia entre dialectos arcaicos o arcaizantes y dialectos innovadores (el leonés y el aragonés serían del primer tipo⁶, las hablas meridionales y el español de América, del segundo), dejando en un cajón aparte el judeo-español (“etapa fósil del castellano”), y considera que el elemento que principalmente distingue dialecto de lengua es el hecho de que aquél carece de la uniformación o nivelación de que goza ésta, pues, estructuralmente, desde un punto de vista estrictamente lingüístico, ambos son sistemas⁷. Frente al dialecto, la lengua, además, está fuertemente diferenciada, es transmisora de una rica tradición literaria y, en determinados casos, se ha impuesto “a sistemas lingüísticos de su mismo origen”

⁵ Del mismo modo que somete a crítica, por su limitación diacrónica, la definición de A. Dauzat (“les patois sont le résultat de la segmentation géographique d’une langue, qui, livrée à elle-même, a donné lieu à une multiplicité d’évolutions divergentes sur les divers points du territoire où elle était parlée”), en tanto que la de J. Marouzeau, “forme particulière prise par une langue dans un domaine donné”, adoptada en el Diccionario de Lázaro Carreter (1968, s.v. «dialecto») –con el añadido de que dentro de su territorio, la modalidad “está limitada por una serie de isoglosas”– no presenta esa restricción conceptual, pues “si presupone una diacronía, no riñe con una posible sincronía actual” (1982a: 56-59).

Tampoco le parecen aceptables a Alvar ni el concepto de “lengua regional” contenido en la formulación de dialecto de Mattoso Câmara (“os dialetos são línguas regionais que apresentam entre si coincidência de traços lingüísticos essenciais”), por ser abusivo el empleo de tal sustantivo en la definición, ni, en consonancia con esto, el uso sinonímico que éste hace de *língua* y *falar*. Por otra parte, parece que es ésta la misma “lengua regional” a la que se refiere Seco (1982: 229) como competidora de la lengua común en las comunidades bilingües, dado que aplica la expresión indistintamente al catalán y al bable.

⁶ Son dialectos históricos del latín (como el castellano) y sincrónicos del castellano (1982a: 65, 1982b: 69). Para sustentar la consideración del leonés y aragonés como dialectos antiguos, Alvar recurre a la alusión a “una lengua común viva o desaparecida” en su primera definición de dialecto, que complementa con la segunda, “estructuras lingüísticas, simultáneas a otras, que no alcanzan la categoría de lengua”, para justificar el hablar del leonés y aragonés como dialectos del castellano.

⁷ *Vid.* también Alvar (1982d: 96). Se ha venido subrayando la idea de que los dialectos, entidades relacionales, conforman sistemas lingüísticos, en tanto que las peculiaridades que caracterizan los niveles y estilos de lengua afectan a determinadas parcelas. Todo dialecto es lengua, pero no toda lengua es dialecto (cfr. Coseriu, 1981b: 16, y Gimeno Menéndez, 1990: 26). Más vaga es la definición de dialecto que ofrece este último: “una lengua subordinada a una lengua histórica como variedad geográfica de ésta”. Para él, la variación geográfica es fundamentalmente variación social (*ibid.*, 168).

(1982a: 60-61; 1982b: 69 y 79). Por último, en el camino de “minimización dialectal” que traza de arriba abajo encontramos, en los dos últimos escalones, las hablas regionales y las locales. Las primeras son “las peculiaridades expresivas propias de una región determinada, cuando carezcan de la coherencia que tiene el dialecto”. Las otras, “estructuras lingüísticas de rasgos poco diferenciados, pero con matices característicos dentro de la estructura regional a la que pertenecen y cuyos usos están limitados a pequeñas circunscripciones geográficas, normalmente con carácter administrativo (municipio, parroquia, valle)” (1982a: 65)⁸. En contraposición a lengua y dialecto, hablas regionales y hablas locales no parecen disfrutar del carácter de sistemas⁹.

2.2. Respecto de los límites geográficos de los dialectos, la relatividad que les concede Alvar es negación completa en Alarcos Llorach (1986: 139): éste hace suyos “la idea de que los dialectos forman un «continuum» sin límites precisos”¹⁰ y el concepto de «dialectos de transición»; y así, admite la existencia de límites de fenómenos fonéticos y no de dialectos¹¹. Éstos no son un conjunto de sumandos

⁸ Las modalidades dialectales –dirá Seco (1982: 230)– llegan desde la región hasta la aldea, pasando por la comarca. Por su parte, Coseriu (1981b: 14, 1981c: 20-ss.) distingue, desde el punto de vista histórico, entre dialectos primarios, secundarios y terciarios, según sean, respectivamente, anteriores a la constitución de una lengua común, consecuencia de la diferenciación regional de una lengua común o resultado de la diferenciación regional de una variedad normalizada; y, según su extensión geográfica, discrimina el dialecto del subdialecto y del habla local.

⁹ El autor emplea la expresión “peculiaridades expresivas” (en el otro caso, el sintagma “estructuras lingüísticas” no es, desde luego, susceptible de ser interpretado como ‘dotado de sistematicidad’). Ahora bien, ¿en qué consisten? ¿Son quizás elementos que remiten a la estilística? Estas hablas, de hecho, funcionan como sistemas de comunicación. Pero entonces, ¿dónde queda el carácter sistemático inherente a todo instrumento lingüístico que sirva como medio de comunicación? De manera implícita, Alvar sitúa la frontera entre lo sistemático y lo asistemático en la línea que separa el dialecto del habla regional. Lo peculiar es elemento diferencial, ¿dónde están los elementos comunes que permiten la coherencia del sistema? Tal frontera, entonces, no se corresponde con la realidad: las hablas regionales y locales son el sistema más las peculiaridades expresivas a las que alude Alvar. Esta reflexión implicaría que aquí, si se entiende en el sentido técnico coseriuiano, el término “habla” (“realización de una técnica lingüística y actividad lingüística concreta”, (1981a: 24 y 321)) no está en su lugar.

Por otro lado, tropezamos con el problema de cuantificar la “fuerte diferenciación” de que está dotada la lengua, su “alto grado de nivelación”; la falta, en el caso de los dialectos, de una “fuerte diferenciación frente a otros de origen común”; o los “rasgos *poco* diferenciados” de las hablas locales (las cursivas son nuestras). Diacrónicamente, las hablas regionales son “dialectos empobrecidos [¿en qué grado?], que han abandonado el uso escrito para limitarse a ser manifestaciones orales” y se quedan en “peculiaridades regionales dentro de la lengua común” (es el caso del leonés y el aragonés en las zonas castellanizadas).

¹⁰ En la cadena geolectal las variedades dialectales se ordenan sucesivamente de manera que entre ellas hay elementos comunes y diferenciales que propician una mayor o menor inteligibilidad mutua, inexistente entre los elementos que ocupan los extremos de ese continuo (*vid.* Chambers y Trudgill, 1980: 6-ss.).

¹¹ De no existir límites geográficos naturales o fronteras políticas estables, “los límites geolectales no delimitan modos de hablar uniformes, sino que entre los geolectos mejor caracterizados suelen haber variedades intermedias o de transición”. En aras de evitar la imprecisión del término, un dialecto de

representados por sendas variedades regionales, sino un diasistema. Por encima de los sistemas dialectales contiguos se puede describir un diasistema, "dentro del cual las discrepancias entre los sistemas no serán más que variantes de una misma unidad fonológica"¹². Así, las hablas locales y regionales atribuidas a un mismo dialecto funcionan como variantes suyas. Para describir correctamente un dialecto hay que analizar no sólo los elementos diferenciadores (que son el centro de interés de Alvar), sino también los comunes. De una parte, las peculiaridades dialectales son manifestación de lo discontinuo, y, de otra, los elementos en los que vienen a coincidir distintas variantes remiten al concepto de continuidad: con la aceptación del diasistema "quedará patente el juego de «continuidad y discontinuidad» que caracteriza a los dialectos".

2.3. De los anteriores rasgos señalados por Alvar, uno que conviene destacar es el hecho de que una modalidad lingüística, para alcanzar el rango de lengua, haya tenido que imponerse a otros sistemas lingüísticos de igual origen¹³. El romance castellano acabó por arrinconar al aragonés y al leonés y por eliminar al mozárabe y al riojano¹⁴. Este característica, opcional en el artículo de 1961, se presenta como obligatoria en el trabajo de 1979, al lado de otras cuatro que delimitan este concepto de "lengua": está dotada de prestigio político (es un sistema adoptado por un estado), social (es de validez colectiva) y demográfico (número de usuarios que lo utilizan); este prestigio proporciona homogeneidad y nivelación; tiene cultivo literario; y posee diferenciación interna (*vid.* 1982b: 83) . Queda claro, pues, que en la conversión de un dialecto en lengua entran en juego factores extralingüísticos; son causas ajenas a la lingüística las que sirven como procedimiento para diferenciar ambos conceptos (desde el punto de vista estrictamente lingüístico, ambos son una misma cosa). La hegemonía política puede determinar el papel preponderante de un modelo lingüístico sobre los demás y,

transición designa "un proceso de sustitución de una variedad por otra, con los fenómenos propios de interferencia y cambio de código" (Gimeno Menéndez, 1990: 21, n. 14).

¹² En el diasistema se agrupan de manera ordenada las diferentes descripciones estructurales con criterios extralingüísticos con el objeto de dividir el "continuum" del habla en variedades discretas (cfr. Weinreich, 1954: 390-ss.).

¹³ *Vid.* también Alvar (1982d: 92). Desde el punto de vista de la divergencia, una lengua puede fragmentarse en distintos dialectos y éstos ser, por consiguiente, productos históricos. Pero no es infrecuente que los dialectos sean "producto de convergencia hacia una unidad de pluralidades de habla anteriores" (Alarcos, 1986: 139). Esto es, a la entidad dialectal se puede llegar desde arriba, en un proceso de "degradación" y "empobrecimiento" o desde abajo, en un recorrido de "enriquecimiento", "dignificación" y "prestigio" (Alvar, 1982b: 78).

¹⁴ Al tiempo que el castellano se convierte en lengua y sirve de transmisor de una cultura y de instrumento expresivo de una comunidad de origen heterogéneo, los hablantes de los romances vecinos abdican "sus posibilidades hegemónicas a cambio de una escasa participación en la *koiné* española" (Alvar, 1982a: 65).

consecuentemente, que éste sea adoptado por la mayoría de los hablantes, que abandonan las lenguas regionales por la utilidad de la lengua nacional¹⁵. Esta vinculación de la lengua al Estado, por un lado, significa que éste dota de prestigio y dignidad a aquélla y, por otro, trae aparejada, con la obligatoriedad de la lengua oficial, la cuestión de la nivelación lingüística.

3.1. La divergencia a que aludíamos arriba también se nos ofrece en el plano de la norma. Para que funcione como efectivo instrumento de comunicación social, el sistema lingüístico que es el dialecto o la lengua ha de encauzarse a través de la norma. Ésta sirve de elemento aglutinador no sólo de las variedades locales que conforman un determinado dialecto o de las variedades dialectales (regionales) de una lengua, sino también, dentro de un mismo dialecto o lengua, de las diferencias diastráticas y diafásicas. La variedad interna consustancial a toda lengua histórica toma cuerpo en forma de diferencias diatópicas (o geográficas), diastráticas (o socioculturales) y diafásicas (o según las modalidades expresivas) (Coseriu, 1966: 199, y 1981a: 303-305)¹⁶. Según las diastráticas, hay un nivel de lengua culto frente a otro popular; en función de las diafásicas, tenemos estilos de lengua hablada frente a escrita, de uso frente a literaria, familiar frente a pública o solemne, corriente frente a burocrática, etc. Antes había hablado García de Diego (1950: 107-124, y 1959: 355-ss.) de la distinción entre dialectos horizontales (geográficos) y verticales (sociales)¹⁷. Por su parte, Seco (1982: 231-233) explica que la variedad de la lengua está marcada por coordenadas tanto geográficas como socioculturales, que actúan simultáneamente. Estas últimas constituyen los niveles de la lengua (principalmente el culto y el popular), al lado de los cuales están los niveles del habla (o registros), que dependen de cuatro factores: de naturaleza externa son el medio de expresión (en el que entra la diferencia entre el código escrito y el oral), la materia o tema de la comunicación y la atmósfera (según la cual hay un tono o trato formal -público, comercial, burocrático- y otro informal -íntimo, familiar, coloquial-), e interno es, por último, la personalidad del hablante

¹⁵ “Siempre la lengua fue compañera del imperio” había escrito Nebrija en el prólogo a su Gramática. Alvar ejemplifica estas ideas con la Revolución Francesa, la Revolución Rusa y la unificación italiana (1982b: 71-80).

¹⁶ Los dos primeros términos los adopta el lingüista rumano en 1957 tomándolos de Flydal (1951: 240-257), e introduce el tercero.

¹⁷ Concretamente, el término “dialectos internos verticales” lo utilizó en 1926, como atinadamente apunta Alvar (1982a: 64, n. 11). En parte divergente es el planteamiento de Baldinger (1970: 125) al presentar como dificultad para clasificar conceptualmente el léxico la múltiple estratificación lingüística en un sentido vertical “respecto de lo social, desde el argot pasando por lo vulgar, la lengua popular y familiar y la lengua usual general hasta la lengua culta y poética”, y en un sentido horizontal o desde el punto de vista profesional (el de las terminologías especiales).

(esto es, su estilo personal, en el que influye el sexo¹⁸)¹⁹. Es sabido que estas consideraciones no están exentas de críticas en varios aspectos interrelacionados:

a) No está claro el carácter homogéneo de las variaciones diafásicas. En el parecer de Casas Gómez (1993: 100-101), la diafasía es un cajón de sastre en el que se han mezclado cuatro órdenes de valores: diferenciación entre estilos de lengua, entre lenguaje hablado y lenguaje escrito, entre lenguaje común y lenguaje técnico, y diferencias de carácter pragmático (sexo y edad o generación).

b) Con respecto al primero, los estilos de lengua, el recurso a criterios subjetivos y la alusión a determinados factores extralingüísticos, así como la indefinición de las fronteras que separan algunos niveles y estilos²⁰, hacen que nos encontremos "ante grados abstractos de diastratía y diafasía difíciles de establecer en la práctica" (*ibid.*, 100). En relación con las clases de "lenguas especiales", esto es, lenguajes científico-técnicos, argots y lenguajes sectoriales, tropezamos igualmente con dificultades teóricas de delimitación. Así, para Seco (1982: 232), el lenguaje científico y las jergas (las de los diversos oficios y la de los delincuentes) son formas marginales de la lengua común dentro de la escala condicionada por factores sociales, el primero del nivel culto y el segundo, del popular; ambos coincidentes en el uso del mismo sistema gramatical de la lengua común y diferenciados por un vocabulario propio de cada uno y de sentido muy preciso²¹. Por contra, Ettinger (1982: 386-389) entiende el argot como estilo y el lenguaje técnico como nivel diastrático. Y Baldinger (1970: 125-126, cfr. 1984: 99-103)

¹⁸ También son diafásicas para Coseriu (1981a: 303) las diferencias lingüísticas debidas al sexo, encuadradas al lado de las generacionales en el conjunto más amplio de las diferencias caracterizadoras de los grupos "biológicos" (varones, mujeres, niños, jóvenes). En cambio, para otros como Mioni (1983: 508), Gimeno Menéndez (1990: 39) y Narbona, Cano y Morillo (1998: 133), es un factor de variación social.

¹⁹ Gimeno Menéndez (1990: 25-33) se inclina por sustituir la dicotomía "lengua – dialecto" por una serie que comprende el concepto de "variedad" y la oposición sociolingüística "estándar / vernáculo". La función del estándar ("variedad superpuesta autónoma") es servir de variedad no marcada "cuando la variedad normalizada no coincide con ninguna de las variedades geográficas y sociales", pero cuando hay coincidencia, el papel del estándar es equivalente al de un registro, "se da una adecuación de la variedad propia a unos usos específicos". Por su parte, el vernáculo ("variedad social heterónoma") sirve principalmente "como medio de expresión en situaciones comunicativas o familiares".

²⁰ Casas Gómez (1993: 100) se pregunta por el límite que separa, por ejemplo, el lenguaje familiar como estilo del lenguaje popular en cuanto nivel, o el que distingue éste y el lenguaje vulgar en tanto estilo, o el que delimita el lenguaje medio, normal o estándar con respecto al usual o corriente. A este respecto, aportamos como simple muestra de la falta de acuerdo sobre el particular el que Gimeno Menéndez (1990: 36-37) adscriba "vulgar" (o "popular") a la variación social o sociolecto y "coloquial", al registro o estilo contextual; en tanto que Tejera (1989: 205-207) habla en ambos casos de estilos que, junto al informal, caracterizan el habla espontánea frente al habla esmerada, constituida por los estilos formal, solemne y artístico o poético, situándose en el centro del arco la variedad estándar o neutra; Blasco Ferrer (1988: 255-273) identifica "coloquial" y "popular"; y Porroche Ballesteros (1990: 257) hace equivalentes "lenguaje coloquial" y "lenguaje familiar", en lo que coincide con Gimeno Menéndez (*ibid.*, 35).

²¹ También Gimeno Menéndez (1990: 39) encuadra los lenguajes especiales en las variedades sociales.

considera el argot dentro de la estratificación vertical o social y sitúa las terminologías especiales en la estratificación horizontal (cfr. *supra*, n. 17). Casas Gómez (*ibid.*, 101, n. 10) acepta que el argot es “una dimensión estrictamente diastrática en relación con el lenguaje popular, mientras que las jergas constituyen modalidades diversas de expresión diafásica”, sin pasar por alto que éstas presentan una dimensión diastrática en tanto que son utilizadas por diferentes grupos sociales (médicos, albañiles, estudiantes, deportistas, militares, etc.), a la vez que repara en el mutuo trasvase de términos entre éstas y la lengua general, con sus consecuencias (cfr. para esta última idea también Baldinger, 1970: 126, y Seco, 1982: 232).

c) No son pocos los lingüistas que cuestionan las ideas de Coseriu. En este sentido, Casas Gómez (1993: 102-106), recoge las tesis de autores que aceptan el carácter sistemático de la variación diacrónica, diatópica y diastrática, pero se lo niegan a la diafásica²²; de otros que plantean explícitamente colocar los fenómenos diafásicos al otro lado de los diacrónicos, diatópicos y diastráticos²³; y de los que proponen una reducción de la diafasia a los estilos de lengua o a distinciones de uso técnico. En definitiva, concluye este lingüista, “lo que existe realmente son usos cultos, familiares, populares, vulgares, literarios, incluso técnicos, de acuerdo con el entorno pragmático en que se inserten”. Por ello, con Coseriu (1981c: 21), cree mejor estudiar la variación diafásica dentro de la lingüística del hablar, como elemento analizable desde un punto de vista pragmático.

3.2. La lengua histórica nunca es un único sistema lingüístico, sino “un *diasistema*, un conjunto más o menos complejo de «dialectos», «niveles» y «estilos de lengua»”²⁴, lo cual significa que no se realiza en el hablar de modo inmediato, “sino sólo a través de una u otra de sus formas determinadas en sentido diatópico, diastrático y diafásico” (Coseriu, 1981a: 307)²⁵. En la realidad lo que hay es un continuo de múltiples variedades geográficas, sociales y contextuales sin solución de continuidad (Gimeno Menéndez, 1990: 33). Seco, que se muestra defensor del

²² El carácter unitario y homogéneo que debe tener la sinfasia choca con “la absoluta heterogeneidad del concepto que recubre la diafasia (¿cómo es posible la unidad sinfásica en la diversidad de perspectivas diafásicas?)” (*ibid.*, 108). Tomadas en conjunto, las variedades diatópicas, diastráticas y diafásicas son hechos pertenecientes a la “arquitectura” de las lenguas históricas, representan su diversidad interna. Ahora bien, su carácter sistemático se traduce en las unidades sintópicas, sinstráticas y sinfásicas, que forman parte de la “estructura” de las lenguas funcionales (Coseriu, 1981a: 317-318, cfr. *infra*). Ambos términos, “arquitectura” y “estructura”, se los debe a Flydal (1951: 244).

²³ Poco antes también Gimeno Menéndez había reparado en algunos de estos autores (1990: 120 y n. 21).

²⁴ De otro modo, toda lengua histórica es de naturaleza “polisistemática” (Coseriu, 1964: 140).

²⁵ Cfr., en este sentido, la consideración del español como complejo dialectal (García de Diego, 1950: 107) y la revisión que de la misma hace Gimeno Menéndez (1990: 49-54), quien prefiere hablar de “diasistema de diasistemas” o “diasistema multilectal”.

acotamiento de la variación geográfica, ve imposible el encasillamiento en niveles sociales precisos: se trata de una escala donde el paso de uno a otro "se produce en una forma totalmente continua y gradual entre dos extremos" (1982: 232). En el mismo sentido se pronuncia, con relación a los registros, Tejera (1989: 207). Rojo (1986: 34) señala cómo se entrecruzan las distintas variedades de una lengua, idea ésta ya anunciada por Coseriu (1981a: 307-308): "en cada dialecto pueden comprobarse diferencias diastráticas y diafásicas [...]; en cada nivel, diferencias diatópicas y diafásicas [...], y en cada estilo, diferencias diatópicas y diastráticas". El carácter sistemático que este último concede a las unidades sintópicas o dialectos, a las sinstráticas o niveles de lengua y a las sinfásicas o estilos de lengua, conduce al concepto de lengua funcional, técnica lingüística unitaria y homogénea en los tres sentidos: "una lengua *sintópica*, *sinstrática* y *sinfásica*".

El poner límites en el continuo de las variedades es tarea de la norma, que se codifica mediante un proceso de normalización o estandarización (cfr. Fishman, 1976: 228-232, y Gumperz, 1962: 33). Sea entendida como "conjunto de caracteres lingüísticos a los que se ajusta la corrección gramatical, en general o en un punto concreto" (Lázaro Carreter, 1968: s.v. «norma»), sea definida como "realización colectiva del sistema" o como aquello que contiene todo lo que "en el habla correspondiente a una lengua funcional, es tradicional, común y constante, aunque no necesariamente funcional" (Coseriu, 1962: 11-113, y 1981a: 321), el concepto de "norma" es imprescindible. Tras ofrecer una definición sociológica de la norma, "conjunto de posibilidades de realización en la que participa un número variable de individuos", Alvar (1982c: 44 y 54-55)²⁶ subraya el criterio de la corrección al distinguir entre norma general o "conjunto de hábitos lingüísticos considerados como correctos por una amplia comunidad" y normas particulares, "realizaciones del sistema reducidas a grupos limitados".

3.3. En el caso de nuestro idioma, si bien en otros tiempos la lengua culta castellana se identificaba, por razones de prestigio, con la lengua española (*vid.* A. Alonso, 1943: 111-112), es un hecho tan repetido como aceptado que la realidad lingüística actual obliga a tomar en consideración la existencia de "una pluralidad de normas" en el habla culta²⁷. La preeminencia de una norma sobre las demás, su capacidad de irradiación y su fuerza de imposición corren parejos al prestigio, el

²⁶ Vid. *ibid.*, 37-38, para las definiciones de norma que dan otros autores y que analiza Alvar.

²⁷ Así se especificaba en las conclusiones recogidas en el segundo de los dos volúmenes de *Presente y futuro de la lengua española*, OFINES, 1964, p. 422. La diversidad de normas que reconoce Alvar (1982c: 39) existe en lo dialectal y en lo social; las normas plurales se dan "porque en su origen fueron diversas [...]" o porque se ha motivado una desviación que conscientemente se quiere agrandar". Lo mismo leemos en Seco (1982: 237): "el uso cotidiano se fragmenta en normas menores, variables según la geografía y según los niveles".

cual se corresponde con la corrección gramatical y se hace descansar en factores extralingüísticos de naturaleza social: políticos, demográficos, económicos, históricos y, por encima de ellos, culturales, que suelen actuar de mancomún. Ya para A. Rosenblat (1967: 7) era equivalente la corrección a la aceptación social, pero, en su opinión, ésta dependía del cruce compensado de motivos tanto históricos como estrictamente lingüísticos, contra lo cual protestó Lope Blanch (1972: 33-35) restándole importancia a las consideraciones lingüísticas²⁸ y reclamando el papel protagonista para los factores de carácter social: independientemente del origen de un hecho lingüístico, de su justificación etimológica o lógica, lo que en definitiva “determinará su validez social, su prestigio, será la aceptación de la comunidad hablante, su normalización por parte del habla culta”. Tal es el poder del grupo social que la conclusión a la que llega Lope Blanch indica que por encima del factor histórico como sustentador del prestigio de una norma está la aceptación social general de los hechos lingüísticos. En este sentido, comparando el español a uno y otro lado del Atlántico, hace notar que en los casos en que la norma americana es general, es decir, el uso americano se muestra en buena medida uniformado (seseo, *tú / ustedes, le / lo, yeísmo* y, en menor grado, voseo), el factor histórico no basta para imponer “la norma castellana culta (madrileña, “académica”)” (*ibid.*, 44-46)²⁹.

Para Alvar (1982c: 43 y 54), justamente en este criterio de corrección es donde más pesa el componente social: dado que el hablante no suele reparar en lo correcto o lo incorrecto, la norma vale como modelo consciente en el que se perpetúa la fuerza de la tradición. Ésta es el corolario de unos principios estéticos, éticos y culturales en los que se sustenta la norma lingüística y que dan forma a la corrección, la cual no es producto de una imposición arbitraria, sino “un largo quehacer colectivo en el que la sociedad se encuentra identificada”. Según Seco (1982: 234-235), la corrección presenta dos grados sucesivos: la eficacia y la calidad. El segundo depende del nivel de lengua, esto es, de los estratos

²⁸ No obstante criticar también que constituyan un criterio intralingüístico los extranjerismos y las variedades diastráticas, tal como quería Rosenblat.

²⁹ Esta última es, a pesar de todo, la que goza de más prestigio de entre las diversas normas dialectales de nuestra lengua, no sólo por razones históricas, sino también por la diversidad de las normas hispanoamericanas. El autor emplea como sinónimos “norma” y “dialecto”, al referirse indistintamente a la norma culta madrileña y al dialecto culto madrileño, identificados con la norma “académica” (las comillas son suyas), adjetivo este último que rechaza Lázaro Carreter (1997: 87-88) aplicado a “lengua”: frente a la lengua espontánea, “no existe la «lengua académica», sino la «academicista», que es algo distinto: antigualla sin valor ni utilidad”, pues la Academia no cuenta con un modelo propio de lengua y su misión no es impositora de unos modos de hablar y de escribir, sino “notarial, fedataria” de unos usos de la sociedad propietaria del idioma. Con respecto a esta última idea, cfr. Seco (1982: 235): lo que la comunidad hablante acepta es “lo que de verdad «existe», y es lo que el uso da por bueno lo único que en definitiva «es correcto»”. En palabras de Alvar (1982d: 41), lo que se establece como uso aceptado es “el empleo repetido por la colectividad”.

socioculturales, cada uno de los cuales "tiene su propia «corrección»"³⁰. En palabras de Lyons (1986: 42), "toda forma lingüística social o regionalmente diferenciada presenta su propia norma de «pureza» y «correctitud» inmanentes a ella misma"³¹. No se trata del concepto prescriptivo de "corrección" de la gramática tradicional («lo que debe ser»)³², sino del descriptivo («lo que suele ser»)³³.

La lengua culta castellana es precisamente el instrumento que da unidad idiomática al español, se constituye en el "ideal de lengua", aunque no en todos los niveles lingüísticos; no lo es, por ejemplo, en el fonético-fonológico (Lope Blanch,

³⁰ La calidad se apoya en modelos tanto inconscientes (formas de hablar de los amigos, de personajes famosos, de locutores de radio y televisión) como conscientes (libros y personas en las que se encarna el criterio de autoridad). Para Ferguson (1952: 24-25), prescindir del concepto de norma significa eliminar igualmente los conceptos de incorrección o desviación, desdibujar los grados por los que se diferencian la norma y las variedades lingüísticas.

³¹ Seco comparte con A. Rabanales la idea de que el hablante se expresa correctamente sólo cuando se adecua en una determinada situación a la norma que socialmente corresponde a ésta (1989: XVIII). De este modo, ellos y otros han colocado el concepto en su justo lugar. Insistiendo en lo mismo, la «pureza» y la «correctitud» en el lenguaje admiten ser interpretados sólo "en relación con otros tipos determinados elegidos de antemano" (Lyons, *ibid.*). Con Alvar (1982c: 38, 40, 42-43, 49) la idea se multiplica: la norma como ideal de corrección resulta "de una comparación con otras formas existentes"; en la génesis de una norma «correcta» y «unitaria» está la existencia de otras "discrepantes y disolventes"; el «buen uso» o la «corrección» no son tipos absolutos, sino posibilidades que "toleran desvíos que no afectan a ese ideal mejor"; por último, la norma correcta, que implica una selección de posibilidades, "no niega la posibilidad de las normas igualmente correctas". O sea, una norma ejemplar se constituye mediante "un proceso de selección entre posibilidades alternantes" con el apoyo, en numerosas ocasiones, de una política lingüística o de una autoridad idiomática, o de ambas a la vez (Narbona, Cano y Morillo, 1998: 171). Cfr. igualmente Lapesa (1986: 601) y Lope Blanch (1972: 41) para el sentimiento lingüístico de los hablantes hispanoamericanos hacia sus normas particulares.

³² O gramática normativa basada en el criterio de autoridad, según la entendía Nebrija: "scientia recte loquendi recteque scribendi ex doctissimorum virorum usu atque auctoritate collecta".

³³ Esta doble consideración puede comprobarse en las definiciones de "regla" que ofrece Lázaro Carreter (1968, s.v. «regla»), la primera restringida y la segunda general: precepto de la gramática normativa "referente al buen uso lingüístico, que debe ser obedecido" y "formulación de un procedimiento fonético, morfológico, sintáctico u ortográfico que representa el uso normal de una lengua". En esta línea, a la norma en sentido descriptivo le corresponderían los conceptos "normal" y "anormal", en vez de "correcto" e "incorrecto". Con todo, esta idea de Coseriu (1962: 90) es objetada por Seco (1989: XVIII), pues el explicar a alguien cómo se dice tal cosa implica sugerirle cómo debe decirlo para que su expresión no resulte anormal. No recogida en el *DRAE*, la definición lingüística de "norma" sí aparece en el *Diccionario de uso del español*, II, 1998², donde María Moliner la asocia a una idea impersonal de corrección: "conjunto de usos que se consideran correctos en una lengua" (fuera de la aplicación al ámbito lingüístico, al concepto de norma remite el de estándar, 'modelo, patrón'). Cfr. las reflexiones que en el ámbito de la lexicografía hace Casas Gómez (1994: 124-126). Si bien se reconoce una norma académica o prescriptiva frente a otra norma lingüística o descriptiva, no son pocos los testimonios que tradicionalmente, en la práctica tanto gramatical como lexicográfica, han limitado la norma a la prescripción (gramática normativa o prescriptiva frente a gramática descriptiva). Para Alvar (1982c: 42), el dogmatismo académico ha dejado paso a la funcionalidad: el establecimiento de una norma y no de otra "no tiene carácter impositivo, sino de utilidad". También se muestra partidario de esta idea Franco Figueroa (2001: 328), en un trabajo que, centrado en la sufijación, resalta la importancia de contar con las variedades americanas en el aprendizaje del vocabulario en el marco del español como lengua extranjera.

1972: 42 y 46)³⁴. El principio general de que las lenguas viven en sus variantes implica tomar en cuenta un conjunto de fuerzas que tienden a la diversificación, tendencia contra la cual choca el sentido de la unidad que, con el fin de preservar la comprensión mutua en la comunicación, se vale de la lengua común, “lengua idealmente exenta de particularismos locales”, cuya norma está fundamentada en la forma escrita del nivel culto (Seco, 1982: 236)³⁵.

Los factores culturales enlazan, en el parecer de Lope Blanch, con la actitud lingüística de los hablantes ante sus propias modalidades. Frente a la opinión de García de Diego (1964: 9), que para la época entendía que había una diferencia de estimación social entre el habla rústica y popular americana y la castellana, mayor en el continente que en la Península -idea que retoma Gimeno Menéndez (1990: 36)-, Lope Blanch (1972: 37) pensaba mejor en una irradiación de la norma urbana hacia el campo³⁶, apoyada en el potencial de los medios de comunicación de masas. Sin embargo, contra esta idea apunta el “andaluzamiento de España” señalado por G. Salvador (1964: 186-187): la pronunciación andaluza se extiende gracias al prestigio social del andaluz en Andalucía y en Castilla. Para este lingüista, la penetración vertical “es el motor de la extensión geográfica de cualquier rasgo del habla”³⁷. Más que como imposición de un uso colectivo, la norma se concibe como

³⁴ El concepto de “unidad idiomática” es el que debe sustituir, en los tiempos modernos, a la lucha decimonónica por la pureza del idioma (D. Alonso, 1964: 267-268). Lope Blanch indica que, además de este ideal de lengua común, existe en el mundo hispánico “un indefinido sentimiento de norma hispánica”. Cfr. Seco (1989: XVII, y 1982: 236) y Casado (1992: 14), quienes, sin la precisión geográfica, aluden a la norma culta o al modelo culto general, respectivamente, como elemento sintetizador de la unidad del idioma. Limitándose a las fronteras españolas, Lapesa (1986: 465) dice que el uso culto se ajusta a un modelo común que “se ha venido identificando con el lenguaje *normal* de Castilla” (cursiva nuestra). Narbona, Cano y Morillo (1998: 25 y 246, esp. cap. V) admiten la existencia de una norma superior española y panhispánica, y de unos usos propios que los hablantes han ido seleccionando en un proceso histórico que conduce a la variedad del español actual, pero en ningún caso reconocen una norma andaluza. Su rechazo rotundo de cualquier intención de normalización les lleva a defender que lo que hay en Andalucía es un proceso de nivelación en el que se atenúan o eliminan “las tensiones provocadas por la coexistencia de variantes formales diversas y por la fluctuación, inestabilidad e inseguridad de las realizaciones”.

³⁵ Mayor alcance tiene el concepto de “lengua común” de Coseriu (1981a: 303-304), “lengua de uso «super-regional» e hiperdialectal”, en la que también se dan diferencias diatópicas. En Seco “lengua común” viene a identificarse con “norma”. Gimeno Menéndez (1990: 30) defiende que no hay que confundir la lengua común con la variedad normalizada o ejemplar, “ya que ésta es una variedad social que corresponde en cada región o país al ideal normativo de los grupos sociales de mayor prestigio cultural, y a la que difunden la enseñanza y educación”. La lengua estándar ha sido definida por Garvin y Mathiot (1977: 365-374) como la forma codificada de una lengua que una comunidad relativamente grande acepta y toma como modelo.

³⁶ A la vez que puntualiza que el hablante hispanoamericano siente no inclinación hacia el habla vulgar, sino “respeto hacia la lengua cultivada” (*ibid.*, 38).

³⁷ De este modo, indica Lope Blanch (1972: 37), “los andalucismos de origen popular, incrustados en la norma culta andaluza y propagados después a la castellana, se generalizan y convierten en norma del habla peninsular”.

manifestación colectiva que una comunidad hace de la imagen lingüística que tiene de sí misma y sirve de instrumento por el que los hablantes se identifican como elementos de un conjunto homogéneo y refuerzan su pertenencia a un grupo, pues, en suma, "cada lengua es lo que sus hablantes quieren que sea" (Alvar, 1982c: 45, y 1982b: 71 y 83).

4.1. Para nuestro propósito, consideraremos el español como lengua histórica, el castellano como lengua común y las hablas andaluzas como variedad dialectal de este último. Precisamente porque "en lingüística hay resultados que dependen estrechamente de la historia" (Alvar, 1982a: 65), la consideración dialectal de las hablas andaluzas está fundamentada en su vinculación histórica con el castellano y en ser receptoras, en lo que a la Península se refiere, de influencias sobre todo leonesas y aragonesas (*vid.* Narbona, Cano y Morillo, 1998: esp. cap. II)³⁸. Si bien en la teoría coseriuiana se plantea la imposibilidad de que una gramática describa simultáneamente todas las modalidades de una lengua y se propone que la descripción estructural ha de ser sincrónica, sintópica, sinstrática y sinfásica, esto es, que tenga como objeto una lengua funcional determinada³⁹, dadas las dificultades teóricas y prácticas que comporta la tarea de aislar una "lengua funcional"⁴⁰ -al menos aunque no sólo, dentro del ámbito románico, en lo que concierne a nuestra lengua-, no creemos que en la enseñanza de E/LE deba ser éste el objeto de estudio, desde luego no en la fundamentada en un enfoque comunicativo.

Estamos de acuerdo con Porroche Ballesteros (1990: 256): evidentemente, el saber idiomático precede al expresivo⁴¹; y en la enseñanza de una lengua extranjera aquél es la meta en los niveles elemental y de ampliación del "bon usage". Éste está vinculado a la variedad estándar, que para la autora es la no

³⁸ Es el particular desarrollo histórico del andaluz como derivación del castellano de la reconquista, condicionado por la configuración geopolítica, lo que ha llevado a los estudiosos a distinguir una compleja entidad dialectal diferenciada en submodalidades y, en consecuencia, a preferir el término "hablas andaluzas". En cualquier caso, no debe olvidarse que no hay coincidencia exacta entre los límites lingüísticos y los administrativos de Andalucía tal como se conoce desde el siglo XIX. Cfr. Narbona, Cano y Morillo, 1998: 15-16 y 126, quienes describen las hablas andaluzas como "un conjunto de rasgos, básicamente de pronunciación, de repartición geográfica y socioculturalmente desigual, y entrecruzados unos con otros".

³⁹ Y, en concreto, conviene que sea aquella "que tenga la mayor difusión en los tres sentidos de la variedad lingüística y que presente el máximo de coincidencias con otras lenguas funcionales" (Coseriu, 1981a: 314).

⁴⁰ El propio Coseriu (1981a: 310) señala que lo más normal es que un mismo texto, igual que el hablar de un mismo individuo, realice más de una lengua funcional.

⁴¹ Cfr. Coseriu (1981a: 272-273, y 1981c: 13), quien, considerado el lenguaje en cuanto técnica, distingue entre saber elocucional, saber idiomático y saber expresivo, pertenecientes a los niveles universal, histórico e individual, respectivamente.

marcada geográficamente, en el nivel culto y el registro formal⁴². Ahora bien, por un lado, tratar del español en una zona dialectal supone que la lengua en ella hablada está determinada diatópicamente y, por tanto, que el saber idiomático, ese “saber hablar una lengua”, se convierte en “saber hablar una lengua marcada dialectalmente”⁴³. Por otro, ¿por qué el “buen uso” es el representado por la variedad estándar? ¿Qué debemos entender por “estándar”: usual, común, medio, por un lado, o culto, por otro (cfr. *supra*, n. 20 y 34)? El buen uso debe ser el uso normal correcto, de lo contrario corremos el riesgo de deslizarnos hacia los conceptos de autoridad y norma en sentido prescriptivo (cfr. *supra*, final de la n. 29 y n. 31). Y este uso normal se da tanto en el español hablado en Valladolid como en el hablado en Andalucía o en Lima. Al lado de la política y la cultura, el peso de la historia sigue siendo decisivo para considerar prestigiosa la variedad del norte y centro peninsular. Pero si colocamos a un lado de la balanza los factores económicos, también los culturales y no digamos las razones demográficas, está claro que tanto prestigio merece el español meridional, el conjunto de variedades llamadas “meridionales” (hablas andaluzas, extremeño, murciano, canario y español de América). No reconocer esto es ir contra la realidad de los hechos que deben tenerse en cuenta en la enseñanza de E/LE en un lugar donde se habla español. La uniformidad, y con ella la unidad, en todo el ámbito hispánico está garantizada por el código escrito, la norma escrita es aceptada por todos. Es en la lengua hablada donde se manifiestan las diferencias geográficas⁴⁴. Por eso, en el caso del español, se trata de modalidades dialectales que lo son en tanto variedades orales, cuyas características no pasan a la escritura.

4.2. La historieta gráfica que adjuntamos⁴⁵ (vid. *infra*) no tiene más pretensión que reflejar, en tono de humor, un modo de hablar⁴⁶ andaluz localizado

⁴² O sea, lo que para otros es el modelo o la norma culta de la lengua común (cfr. *supra*, n. 34). Variedad estándar, modelo o norma culta que queda lejos de la materialización de la lengua funcional objeto de la descripción gramatical, a saber, una forma de la lengua común, en el nivel medio y en un estilo de lengua neutro (Coseriu, 1981a: 314). Este “estándar” se aproxima al sentido en que lo entiende Gimeno Menéndez (cfr. *supra*, n. 19), aunque en éste sea concebido como sociolecto y tenga mayor complejidad.

⁴³ Aunque no lo explicita, la autora no desconoce este hecho, pues sus consideraciones se refieren al aprendizaje del español en el aula y no al espontáneo “en contacto con el ambiente de la lengua objeto de aprendizaje” (*ibid.*, 257).

⁴⁴ Cfr. Alvar (1982b: 82) y Lope Blanch (1972: 46). Para Seco (1982: 237), la forma ideal a la que se atiene la lengua hablada es diferente en cada región de cada país y es “siempre la propia del nivel culto”. Narbona, Cano y Morillo (1998: 149) recuerdan que el hecho de que la norma del español septentrional sea el eje de la cohesión del idioma se debe en parte a ser “el fundamento fónico de la norma ortográfica vigente en la totalidad de los casos”.

⁴⁵ Aparecida en el diario *Información Jerez* el 11-08-96 y firmada por Maro.

⁴⁶ Y así, en la medida de lo posible, plasma en un registro típicamente discontinuo el carácter continuo de la cadena sonora.

geográficamente en la provincia de Cádiz y, por tanto, representativo del andaluz occidental. De ella sólo nos interesa ahora lo puramente lingüístico, con el fin de destacar una serie de rasgos del nivel fonético-fonológico principalmente que suponen variedad con respecto a la norma castellana, variedad estándar, lengua común (o como se la quiera llamar), en los sentidos diatópico y diastrático⁴⁷. Siendo conscientes de la dificultad de poner límites entre la variación diastrática y la diafásica, y dentro de esta última (cfr. *supra*, § 3.1), diremos que estamos ante el reflejo de un texto oral representativo del andaluz, en su nivel popular y en estilo coloquial.

4.2.1. Nos sumamos a la tesis de Narbona, Cano y Morillo (1998) -ya anticipada en otros- para subrayar algo que no por repetido es asumido sin discusión: prácticamente no hay ningún rasgo que caracterice diatópicamente en exclusividad al andaluz o que sea compartido por la totalidad de los hablantes andaluces. Son fenómenos que se hallan también en otras modalidades del español peninsular o en el canario y el español de América. En este sentido, las hablas andaluzas pertenecen al conjunto más amplio representado por el español meridional o atlántico⁴⁸. Sí se ha indicado como elemento particularmente diferenciador del andaluz su pronunciación, separada de la castellana por la entonación, el ritmo, la fuerza espiratoria, la articulación y la posición de los órganos, que provoca una impresión palatal y aguda que “contrasta con la gravedad del acento castellano” (Lapesa, 1986: 509-510; cfr. también Narbona, Cano y Morillo, 1998: 125). Lo anterior no significa que el andaluz se reduzca a ser simplemente un acento del español. Para Alvar (1982a: 62-64), el hecho de que sus estructuras fonético-fonemáticas y morfosintácticas conformen “un sistema de signos desgajado de la lengua común” es razón suficiente para otorgarle categoría de dialecto. La

⁴⁷ En lo que sigue nos referiremos a las características del conjunto de todos los hablantes que intervienen, pues, dado el elevado número de éstos y la brevedad de la historieta, es imposible dar una imagen fiel del habla de cada uno. Por otra parte, lejos queda no la identificación del buen uso, sobre el que se asienta el ideal de corrección fonética apuntado por Alvar en 1979, con “la realidad habitual de gentes cultas cuya pronunciación sería aceptada como buena en cualquier sitio del mundo hispánico” (dejando a un lado la dificultad de determinar tal pronunciación “buena”) (1982f: 226), sino que ese modelo correcto sea, como defiende en 1955, el de “la articulación de los sonidos según la pronunciación media de una persona culta en regiones no dialectales”, identificada con el madrileño culto (1982e: 213). De hecho, el propio Alvar matiza en su artículo de 1979 su afirmación anterior. En cierto sentido, es el mismo reproche que le hace Lope Blanch (1972: 45, n. 35) a Menéndez Pidal, quien proponía eliminar de América el seseo y el yeísmo.

⁴⁸ Para una visión de conjunto que comprende tanto los caracteres generales del español meridional como los fenómenos lingüísticos andaluces, remitimos a Lapesa (1986: §§ 121-122), con bibliografía especializada, y para una exposición más pormenorizada y actualizada, a Narbona, Cano y Morillo (1998: cap. III). Un análisis detenido de los sonidos andaluces se halla en Llorente (1962), que habla de tres tipos de fenómenos: dos diacrónicos, revolucionarios y conservadores, y un tercero sincrónicos, exclusivos o no del andaluz.

peculiaridad del andaluz radica en la gran cantidad de rasgos que en él se concentran, “el grado extremo a que se han llevado todos los procesos, la altura social que han alcanzado una a una y el conjunto de las manifestaciones lingüísticas”, las cuales, si miradas individualmente, se hallan en otros dialectos, en su totalidad no se encuentran en ningún otro⁴⁹.

De manera general, se han señalado como meridionalismos fonético-fonológicos el yeísmo⁵⁰; la aspiración y asimilación de /-s/ y /-2/ implosivas; el cambio de timbre y duración de las vocales que quedan en posición final por la aspiración y caída de la /-s/ final; la neutralización de /-r/ y /-l/ implosivas, al lado de soluciones como la omisión, la sustitución por una nasal, la vocalización o la asimilación; el rotacismo de la /l/ de los grupos *bl-*, *cl-*, *fl-*, *gl-* y *pl-*; la relajación, que en algunos casos lleva a la pérdida o vocalización, de las consonantes oclusivas sonoras y de /-r-/ interiores; la nasalización o elisión de /n/ intervocálica o final de sílaba; la sonorización de consonantes sordas fricativas y oclusivas por la relajación articulatoria; y la aspiración de la *h-* procedente de /f-/ latina y de la /χ/ castellana. La diferenciación de las hablas andaluzas viene concretamente del seseo y ceceo y de la relajación de la /ç/, que pierde su oclusión inicial y se convierte en fricativa /š/ en el sur y particularmente en la costa⁵¹. El seseo y ceceo, junto con las implicaciones que suponen el yeísmo y la modificación del timbre y duración de las vocales finales por aspiración y pérdida de /-s/ final, a los que se puede sumar la aspiración de la /χ/ y la confusión de *-r* y *-l* implosivas, pueden representar, en función del punto de vista que se adopte, reajustes en el sistema fonológico del castellano, con repercusiones morfológicas según los casos⁵².

⁴⁹ Las mismas ideas recogen Narbona, Cano y Morillo (1998: 125) e insisten: aunque no exclusivos de Andalucía, los rasgos fónicos presentan aquí “mayor densidad de apariciones y una vitalidad que superan ampliamente las que tienen en otras regiones de España”. En igual sentido se expresa Llorente (1962: 228).

⁵⁰ Siendo fenómeno de raigambre histórica, se duda de su carácter meridional y se reconoce que la confusión ha ganado en estimación social y que se trata de un fenómeno urbano frente al conservadurismo rural distinguidor (*vid.* Lapesa, 1986:500-502, Alarcos, 1986: 279, y Narbona, Cano y Morillo, 1998: 150-151).

⁵¹ Éste es el planteamiento de Lapesa, divergente en parte del que proponen Narbona, Cano y Morillo (1998: 149-170), quienes reducen a cuatro las características principales del español meridional: el seseo y ceceo, el yeísmo, la transformación de las consonantes implosivas y la aspiración de la /χ/ castellana. Para éstos, los rasgos *proprios* del andaluz son el seseo y ceceo y la modificación del timbre y duración de las vocales en el andaluz oriental, llamadas “vocales abiertas” o “proyectadas”. El aflojamiento de la /ç/ y, con mucha menos importancia, la aparición de oclusivas sordas aspiradas, son sus rasgos *menores* (las cursivas son suyas). Además, son muy pocos los hechos lingüísticos que en el andaluz se presentan con uniformidad, lo normal es el polimorfismo, la variedad de formas diferentes para una misma unidad lingüística, la superposición de varios patrones de comportamiento lingüístico, en unas mismas zonas o en un mismo hablante (*ibid.*, 16, 132 y 137). Cfr. la opinión de Alvar (1982c: 42) en contra del polimorfismo de los sistemas lingüísticos.

⁵² Para lo que afecta a las consonantes, *vid.* Zamora Vicente (1960: 247-248) y Llorente (1962: 240), que continúa las ideas de aquél. Y para el vocalismo, Alvar (1955: 299-300 y 311) y Lapesa (1986: 503-505),

A este respecto, en nuestro texto podemos destacar las siguientes características⁵³:

a) Alterna la distinción de -s y -z, mayoritaria, con el seseo (*dise, gracia*) y una realización ceceante aislada (*zobaco*)⁵⁴.

b) Aflojamiento de la /ç/ en *shave, shulo*.

c) Yeísmo: *tortiya, tortiyita, guindiya, boteya*.

d) Aspiración y pérdida de -s final de palabra: *camarone, cojone, Dió, cubierto, plato, menú, guindilla, botella, bofetá(das), pico, gracia, amigo, peseta, nosotros, má, además, chave⁵⁵, é (por es), ere, émo (por hemos), támo (por estamos), queremos, quiere, dise, vamo⁵⁶*.

e) Aspiración de -s implosiva seguida de vocal o de oclusiva sorda: *máh agua, vamo(h a) vé / enterá / regalá, loh amigo; tréh plato, loh pico, loh cubierto, ehpera, ajuhtá, socorrihta, ehto, guhta*. En algún caso extremo la aspiración llega a la desaparición completa: *(es)tá, (es)támo*.

También hay aspiración cuando la consonante que sigue es oclusiva sonora o una nasal: *noh vamo, dóh menú⁵⁷*.

que defienden tanto la existencia, en el andaluz oriental y en el murciano, de un sistema vocálico distinto del castellano, con ocho o diez vocales opuestas según el timbre y la duración, como la aparición de cambios morfológicos provocados por esta modificación. Frente a ellos, Alarcos (1958: 200 y 203, y 1986: 280) propone una explicación estructural más económica y simple sobre la base de un desdoblamiento no de los fonemas vocálicos, sino del sistema en un subsistema de vocales breves o “estrechas” y otro de vocales largas o “amplias”, y niega que la variante [h], por sus efectos sobre la vocal final, indique exclusivamente los contenidos ‘plural’ y ‘segunda persona’; y Narbona, Cano y Morillo (1998: 138-145) creen que las vocales “proyectadas” representan un fenómeno de fonética articulatoria sin valor funcional: ni la abertura vocálica, ni la metafonía ni el alargamiento son necesarios para distinguir el singular del plural o la tercera de la segunda persona verbal. El desdoblamiento de las vocales del andaluz oriental ya fue observado por Navarro Tomás (1939).

⁵³ Seguramente por la presión de la escritura normativa o por desconocimiento del modo de reflejarlos, o por ambas causas simultáneamente, el autor no representa gráficamente ni la desafricación de la *ch*, ni el yeísmo, ni la aspiración de la -s y de *j*, y sólo da fe de las conocidas realizaciones seseosas o ceceosas y elisiones de diversos sonidos, hechos todos que se dan sin lugar a dudas en la modalidad de habla de la que se sirve.

⁵⁴ Se trata de la “ese” predorsal convexa o sevillana, considerada como la típicamente andaluza, que convive en el dominio andaluz con la cordobesa o coronal plana. Con relación a estos fenómenos, Narbona, Cano y Morillo (1998: 133-138) distinguen hasta ocho pautas de comportamiento lingüístico.

⁵⁵ Chaves es el apellido del presidente de la Junta de Andalucía.

⁵⁶ Salvando quizás el ejemplo de *guindillas*, en ninguna ocurrencia la pérdida de la -s impide que el mensaje sea entendido completamente: en unos casos, el plural en -es está salvaguardado por la presencia de la vocal (*camarone...*); en otros, es la forma del artículo o del determinante la que lo anuncia (*loh cubierto, tré(h) plato...*); la segunda persona de *quiere(s)* está anticipada por el pronombre sujeto *tú*, lo cual no sucede, en cambio, con *decir* en *le dise quére*; en las demás formas verbales, la -s del plural no es pertinente (*ere, queremos...*); lo mismo ocurre con *nosotros*.

⁵⁷ En estos casos y otros que no se reflejan aquí, anotamos el hecho general, la aspiración, sin detallar que la -s aspirada bien puede protagonizar una asimilación al adoptar el punto de articulación de la consonante siguiente, produciendo una consonante geminada (*socorri^hta, e^hto, gu^hta, no^hbamo, dom.menú*),

f) Confusión en *-r* de *-r* y *-l* finales de sílaba en sustantivos y en el encuentro de las preposiciones *de*, *a* con el artículo masculino, no en éste solo: *vuerta*, *der*, *ar*; que conviven con las realizaciones normales *mil*, *del*, *al*.

g) Pérdida de la *-r* final de los infinitivos: *dejá*, *cojé*, *vé*, *poné*, *avisá*, *liá*, *avé* (*haber*), *enterá*, *regalá*, *recomendá*; que alterna con la conservación esporádica en *pedir*. También cae la *-l* de los sustantivos *sal* > *sá* y *total* > *totá*.

h) También se da la elisión de la *-d* final: *verdá*.

i) Aspiración, como faríngea sorda en el andaluz occidental, de la /χ/: *ahito*, *cohone*, *ohú*⁵⁸, *hoé*, *hoputa*, *dehá*, *cohé*, *ahuhtá*.

4.2.2. A pesar de que el sociolecto vulgar no es indicativo de procedencia geográfica sino de nivel socioeconómico bajo, en general y no sólo en el caso del andaluz, existe el estigma que asocia lo dialectal, en tanto desvío de un patrón común, a lo vulgar o popular. Sin hacer explícita esta asociación, se tiene la idea de que cuanto más bajo es el nivel sociocultural del hablante, más acusados son sus particularismos locales, si bien de esto no se infiere aquello. Claro que la valoración negativa de la forma de expresarse de estos hablantes, tanto la propia como la ajena, deriva de su pertenencia a un estrato social y económico bajo y de su escasa instrucción, lo que hace que no salgan de "la modalidad de uso que únicamente vale para la comunicación inmediata y práctica, sin la posibilidad de acceder a otras -habladas y, sobre todo, escritas- de diverso grado de formalidad"⁵⁹ (Narbona, Cano y Morillo, 1998: 22; cfr. Gimeno Menéndez, 1990: 36, y Seco, 1982: 231). Pero, en cualquier caso, se trata del nivel vulgar de una variedad dialectal, aquí el andaluz, y no de que éste sea vulgar⁶⁰. En definitiva, no hay que confundir la variedad diastrática con la dialectal, aquélla se da dentro de ésta. Por lo demás, se ha señalado la difusión y coincidencia generalizada de este nivel vulgar en las

o al confluir con ella en una consonante más larga y enérgica (*loPico*), bien puede provocar la transformación de la oclusiva sonora en fricativa sorda (*nof.famo* > *nofamo*). Para la variedad de soluciones cfr. Lapesa (1986: 502-503) y, con mayor riqueza de matizaciones Alvar (1955: 291-292 y 305-307), Alarcos (1958: 194-202) y, sobre todo, Narbona, Cano y Morillo (1998: 152-167), con puntualizaciones tanto geográficas como sociolingüísticas.

⁵⁸ *Ojú*, exclamación popular que, con sus variantes *ozú*, *osú*, viene de ¡*Jesús!*

⁵⁹ Con respecto al sentimiento del hablante andaluz hacia su propia modalidad y sobre el llamado "complejo de inferioridad", así como para un apunte de sus importantes implicaciones sociolingüísticas, cfr. Narbona, Cano y Morillo (1998: 21-25 y 238-245).

⁶⁰ El vulgarismo se da en el habla familiar de hablantes de poca cultura independientemente de su procedencia geográfica, y está estigmatizado socialmente. El dialectalismo, en cambio, aunque también pueda presentar estigma social, está localizado geográficamente. Aquél ha sido superado "por la evolución lingüística o relegado por un impulso nivelador del idioma" (Narbona, Cano y Morillo, 1998: 171; cfr. también Lapesa, 1986: 476).

diversas regiones españolas e hispanoamericanas (cfr. Lapesa, 1986: 465; y Gimeno Menéndez, 1990: 36 y 119).

Con respecto al texto, característicos del nivel popular son los siguientes hechos:

a) Relajación que conduce a la pérdida de la *-d-* intervocálica, tanto en la terminación *-ado* (que se da también en el nivel medio y en el culto), como en *-ido* y en otros contextos, sean participios o adjetivos, sean sustantivos: *paráo, saláo, anotáo, servío, comío, metío, bebío, pedío, déo* (por *dedo*), *saniá* (por *sanidad*), *vía* (por *vida*), *oío* (por *oído*), *enseguía* (por *en seguida*); y que alcanza al diminutivo: *puñalaíta, salaete* (por *saladete*, de *salado*). La pérdida llega a tal extremo que origina la fusión de vocales idénticas: *tó* (de *todo*), *ná* (de *nada*), *pué* (de *puede*), *bofetá* (de *bofetadas*); al lado de dos casos con conservación: *nada, puede*⁶¹.

b) Pérdida de *-r-* en la preposición *para* > *pa*.

c) Supresión de la preposición *de* en las frases preposicionales dependientes de un sustantivo: *tortilla camarone, libro reclamacione, botella agua, chulo mierda*; que alterna con ocurrencias con la preposición: *libro de reclamacione*. De la preposición *en*: *sardina arenque*. Y de *a* en la perífrasis de «*ir a* + infinitivo», sea el contexto completamente vocálico: *vavé* (*va a haber*), *vamo enterá* (*vamo(s) a enterar*), lo sea parcialmente: *vói recomendá* (*voy a recomendar*), *vamové* (*vamo(s) a ver*), *vamo regalá* (*vamo(s) a regalar*)⁶².

d) Apócope ante vocal de la *-e* de *que*: *quémo* (*que hemos*), *cái* (*que hay*), *quére* (*que eres*), *cajustá* (*que ajustar*), *cavisá* (*que avisar*), *caquí* (*que aquí*); y de *me*: *mentero* (*me entero*).

Sin salirnos de este nivel, pero en el plano léxico, señalamos de pasada el empleo de palabras malsonantes o "gruesas": *cojone(s), coño, jo(d)é(r), mierda, (hi)jo (de) puta*, así como de términos del argot que gozan de bastante difusión en el lenguaje corriente: *chulo, por un tubo*.

5. En conclusión, compartimos la idea de que el objetivo último de la clase de lengua extranjera es la interiorización de la gramática entendida como competencia (*vid.* Ortega Olivares, 1990: 9)⁶³. Y esa competencia, para que sea lo más plena

⁶¹ La relajación de las oclusivas sonoras interiores es fenómeno con mayor penetración en las hablas meridionales que en el centro y norte peninsulares. La mayoría de estos hechos que se comentan tienen origen histórico y forman parte de procesos continuados e incentivados por la lengua popular general y por la andaluza en particular. Con ser generales del español, algunos presentan en Andalucía características que los distinguen del resto del español vulgar, bien por su superior altura social, bien por su intensificación, como en el caso de la pérdida de la *-d-* (*vid.* Narbona, Cano y Morillo, 1998: 75-78 y 176-182).

⁶² Frente a los demás ejemplos de la serie, la fusión gráfica del sintagma en una sola palabra de *vavé* y *vamové* parecería deberse a la poca entidad fónica del infinitivo, tras las elisiones oportunas. Sin embargo, en contra estarían los ejemplos *cavisá* y *cajustá* de abajo, con aglutinación de infinitivos trisílabos. Hay que pensar, junto con esta razón, en la categoría verbal que entra en juego: verbo en el primer caso, pronombre o conjunción en el segundo; y en el carácter proclítico de esta última.

posible, ha de atender no sólo al español normativo, sino también a las realizaciones que suponen “desvíos” de la norma en todos los niveles lingüísticos, entre ellos, claro está, el fonético-fonológico (la fonética revela tanto el lugar de origen como la condición social del hablante). Porque la variedad estándar rara vez se la encuentra el alumno, y cualquiera, en estado puro. Él se halla ante un “totum revolutum”, el idioma tal cual es, desnudo de abstracciones gramaticales, “contaminado” por impurezas de distinta índole, anomalías y desequilibrios que le pertenecen por su condición de lengua viva, de instrumento de comunicación social. A él se le presenta un cúmulo de variedades ante las que puede verse desorientado. Aquí hemos comentado sólo algunas de las relativas al español hablado en una zona de lo que lingüísticamente se conoce como “andaluz occidental”. La situación sería parcialmente diferente si nos trasladáramos en la geografía a una localidad encuadrada en el oriental. Por otro lado, con relación a las características diastráticas y, en parte, a las geográficas, los resultados de este breve análisis no serían los mismos de tratarse, por ejemplo, de hablantes cultos o de un registro más esmerado: el afán consciente del hablante de imitar o acercarse lo más posible al modelo del español normativo trae como consecuencia el abandono de lo particular, de lo diferencial⁶⁴. En definitiva, en la enseñanza de E/LE hay que contar con una gramática de uso, esto es, de las variedades. Tarea, como sabemos, pendiente de hacer. Pero ésa es otra cuestión.

⁶³ A este respecto, hay que distinguir entre dos sentidos del término “gramática”: sistema de reglas internalizado y descripción que de este sistema hace el lingüista (Chomsky, 1986: 259, n. 1).

⁶⁴ Pues el hablante nativo de una lengua es plurilingüe: alterna diversos modos de hablar en función del nivel sociocultural y es capaz de adaptarse a varios registros (cfr. Coseriu, 1981: 310, Gimeno Menéndez, 1990: 119, y Porroche Ballesteros, 1990: 255).

PACO

EL PARAÓ

HISTORIAS VERIDICAS

123

LA PUÑALAITA TRAPERERA

MENÚ DEL DÍA

- 1º TORTILLA CAMARONE
 - 2º SARDINA ARENQUE FRITA
 - 3º BACALAO CON TOMATE
- TÓ POR 500 PESETA
Y SERVIO EN MESA

¡ANDA, QUENÓ TIENE SA' LA TORTILLA CAMARONE!

AQUIEN SELE DÍGA QUEMO COMIÓ ENLA 'PUÑALAITA TRAPERERA' POR 500 PTS. NO SELO CREE

COÑO, VENDEN BARATO PORQUE NO PAGARAN A NADIE

ESO, E SEGURO

TÓ E BENEFICIO

UN POCO SALABTE

EL BACALAO TA' RIQUISIMO, PERO SALAO CON COJONE

COMO LO SABE

PORDIÓ, EL DEO GORDO METIÓ ENEL PLATO Y LOS CUBIERTO ENEL ZOBACO

¡QUE ASCO!

¡TAMO ENLA PLAYA, SENORA!

EL MENÚ LO QUEREMO SIN SA'. E PORLA TENSION

ANOTAO

QUE DÍGO QUE PORAQUI NO VIENE SANIA' EN P

JÓE, SI SEME CAE UNA TORTILLITA AR SUELO, NOLA VOÍ DEJA', LA TENDRE QUE COJE...

¡PERO, COMO SE PUEDE PONÉ TRE PLATO POR 500 P.

AQUI HAY TRUCO, QUETE LO DÍGO YO

LO CAÍ QUEVÉ

¡LA CUENTA! E POCO CAJUSTA: 2 MENÚ A 500 SON 1.000 PTS.

¡DE VERDA' P LISTILLO...

OJÚ

¡QUE TIENE DE POSTRE?

UNAJITÓ CALIENTE CON QUÍNDILLA, TA' RIQUISIMO

ENMI VIA E BEBIÓ MA' AGUA

TU SIGUE BEBIENDO Y TENDRE CAUSA' AL SOCORRISTA PAQUE TEAGA EL BOCA-BOCA

TENGO LA LENGUA QUE E UN ZAPATO

AQUELLA MESA APEDIÓ LA CUENTA

AFINA ELOIO

VAMOVÉ, CATORCE BOTELLA AGUA A MIL PTA.... MA' QUINIENTA DELO PÍCO... MA' DO MENÚ... TOTA' 15.500.

¡QUIERO EL LIBRO DE RECLAMACIONE.

ENSEGUA

OJÚ

¡TU TAMBIEN QUIERE EL LIBRO RECLAMACIONE?

¡ESTO E UN ATRACO!

ESPERA, CHULO MIERDA ¡PACOO!

OIGA

PAGA, CAQUI SE PUE LIA' UNA BUENA

VAVÉ BOFETA' PORUN TUBO

¡RORA NOS VAMO ENTERA

PO, VO NO MENTERO DE NA'

¡MIRA QUE PEDIR EL LIBRO RECLAMACIONE!

Y ENCIMA, LE DÍSE QUERE AMIGO DEL CHAVE

¡JOPUTA!

NO. ESPERA, TE VAMO REGALA' EL AGUA Y LOS PÍCO...

¡ASÍ ME GUSTA!

GRASIA

LIBRO DE RECLAMACIONE

NADA. NADA. LA VUERTA AL BOTE. ADENA, LO VOI RECOMENDA' ALOS AMIGO

¡EL SECRETO TA' ENQUE COBRA LA BOTELLA AGUA A MIL PESETA!

¡Y NOSOTRO A 300.

Referencias bibliográficas

- Alarcos Llorach, Emilio, 1958, "Fonología y fonética (a propósito de las vocales andaluzas)", *Archivum*, VIII, 191-203.
- Alarcos Llorach, Emilio, 1986, *Fonología española*, Madrid, Gredos, 4ª ed.
- Alonso, Amado, 1943, *Castellano, español, idioma nacional. Historia espiritual de tres nombres*, Buenos Aires, Losada, 2ª ed.
- Alonso, Dámaso, 1964, "Para evitar la diversificación de nuestra lengua", en *Presente y futuro de la lengua española*, II, Madrid, OFINES, 259-268.
- Alvar, Manuel, 1955, "Las hablas meridionales de España y su interés para la lingüística comparada", *RFE*, XXXIX, 284-313.
- Alvar, Manuel, 1982a, "Hacia los conceptos de lengua, dialecto y hablas" [1961], *La lengua como libertad (y otros estudios)*, Madrid, Instituto de Cooperación Iberoamericana, 56-65.
- Alvar, Manuel, 1982b, "Lengua, dialecto y otras cuestiones conexas" [1979], *La lengua como libertad (y otros estudios)*, Madrid, Instituto de Cooperación Iberoamericana, 66-87.
- Alvar, Manuel, 1982c, "La norma lingüística" [1982], *La lengua como libertad (y otros estudios)*, Madrid, Instituto de Cooperación Iberoamericana, 37-55.
- Alvar, Manuel, 1982d, "La dialectología" [1968], *La lengua como libertad (y otros estudios)*, Madrid, Instituto de Cooperación Iberoamericana, 89-99.
- Alvar, Manuel, 1982e, "La fonética y sus posibles aplicaciones en un curso universitario de «Lengua española»" [1955], *La lengua como libertad (y otros estudios)*, Madrid, Instituto de Cooperación Iberoamericana, 211-221.
- Alvar, Manuel, 1982f, "Fonética, fonología y ortografía" [1979], *La lengua como libertad (y otros estudios)*, Madrid, Instituto de Cooperación Iberoamericana, 225-245.
- Baldinger, Kurt, 1970, *Teoría semántica. Hacia una semántica moderna*, Madrid, Gredos.
- Baldinger, Kurt, 1984, *Vers une sémantique moderne*, Paris, Klincksieck.
- Blasco Ferrer, Eduardo, 1988, "La tipología del español coloquial", *Romanistisches Jahrbuch*, XXXIX, 255-273.
- Casado, Manuel, 1992, *El castellano actual. Usos y normas*, Pamplona, EUNSA, 3ª ed.
- Casas Gómez, Miguel, 1993, "Consideraciones sobre la variación diafásica", *Pragmalingüística*, 1, 99-123.
- Casas Gómez, Miguel, 1994, "Reflexiones semánticas en torno a las características generales del *Diccionario de uso* de María Moliner", *Trivium*, 6, 123-145.
- Chambers, Jack y Trudgill, Peter, 1980, *Dialectology*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Chomsky, Noam, 1986, *El lenguaje y el entendimiento*, Barcelona, Seix Barral, 4ª ed.

- Coseriu, Eugenio, 1962, "Sistema, norma y habla", *Teoría del lenguaje y lingüística general*, Madrid, Gredos, 11-113.
- Coseriu, Eugenio, 1964, "Pour une sémantique diachronique structurale", *Travaux de Linguistique et de Littérature*, 2, 1, 139-186.
- Coseriu, Eugenio, 1966, "Structure lexicale et enseignement du vocabulaire", *Actes du premier Colloque International de Linguistique Appliquée*, Nancy, 175-217.
- Coseriu, Eugenio, 1981a, *Lecciones de lingüística general*, Madrid, Gredos.
- Coseriu, Eugenio, 1981b, "Los conceptos de 'dialecto', 'nivel' y 'estilo de lengua' y el sentido propio de la dialectología", *Lingüística Española Actual*, III, 1, 1-32.
- Coseriu, Eugenio, 1981c, "La socio- y la etnolingüística: sus fundamentos y sus tareas", *Anuario de Letras*, XIX, 5-30.
- Ettinger, Stefan, 1982, "La variación lingüística en lexicografía", en Haensch, G. et al. (eds.): *La lexicografía. De la lingüística teórica a la lexicografía práctica*, Madrid, Gredos, 359-394.
- Ferguson, Charles, 1952, "The Language Factor in National Development", *Anthropological Linguistics*, IV, 23-27.
- Fishman, Joshua, 1976, "The Sociology of Language: An Interdisciplinary Social Science Approach to Language and Society", en Fishman, J.: *Advances in the Sociology of Language*, I, The Hague/Paris, Mouton, 217-404, 2ª ed.
- Flydal, Leiv, 1951, "Remarques sur certains rapports entre le style et l'état de langue", *Norsk Tidsskrift for Sprogvidenskap*, 16, 240-257.
- Franco Figueroa, Mariano, 2001, "Preferencia de norma: a propósito de la derivación en el aprendizaje del vocabulario", *Actas del XI Congreso Internacional de ASELE* (Zaragoza, 13-16 de septiembre de 2000), Zaragoza, 327-338.
- García de Diego, Vicente, 1950, "El castellano como complejo dialectal y sus dialectos internos", *RFE*, XXXIV, 107-124.
- García de Diego, Vicente, 1959, *Dialectología hispánica*, Madrid, 2ª ed.
- García de Diego, Vicente, 1964, "Los malos y buenos conceptos en la unidad del castellano", en *Presente y futuro de la lengua española*, II, Madrid, OFINES, 5-16.
- Garvin, Paul y Mathiot, Madeleine, 1977, "The Urbanization of the Guarani Language: A Problem in Language and Culture", en Fishman, J.: *Readings in the Sociology of Language*, The Hague/Paris/New York, Mouton, 365-374, 4ª ed.
- Gimeno Menéndez, Francisco, 1990, *Dialectología y sociolingüística españolas*, Alicante, Universidad de Alicante, 2ª ed.
- Gumperz, John, 1962, "Types of Linguistic Community", *Anthropological Linguistics*, IV, 28-40.
- Lapesa, Rafael, 1986, *Historia de la lengua española*, Madrid, Gredos, 9ª ed., 5ª reimp.
- Lázaro Carreter, Fernando, 1968, *Diccionario de términos filológicos*, Madrid, Gredos, 3ª ed.

- Lázaro Carreter, Fernando, 1997, "Norma y uso del idioma" [1976], *El dardo en la palabra*, Barcelona, Galaxia Gutenberg – Círculo de Lectores, 85-89.
- Llorente Maldonado de Guevara, Antonio, 1962, "Fonética y fonología andaluzas", *RFE*, XLV, 227-240.
- Lope Blanch, Juan Miguel, 1972, "El concepto de *prestigio* y la norma lingüística del español", *Anuario de Letras*, UNAM, X, 29-46.
- López Morales, Humberto, 1989, *Sociolingüística*, Madrid, Gredos.
- Lyons, John, 1986, *Introducción en la lingüística teórica*, Barcelona, Teide, 8ª ed.
- Mioni, A. M., 1983, "Italiano tendenziale: Osservazioni su alcuni aspetti della standardizzazione", *Scritti Linguistici in onore di Giovan Battista Pellegrini*, 1, Pisa, 495-517.
- Narbona Jiménez, Antonio, Cano Aguilar, Rafael y Morillo Velarde-Pérez, Ramón, 1998, *El español hablado en Andalucía*, Barcelona, Ariel.
- Navarro Tomás, Tomás, 1939, "Desdoblamiento de fonemas vocálicos", *RFH*, 1, 165-167.
- Ortega Olivares, Jenaro, 1990, "Gramática, pragmática y enseñanza de la lengua", *Actas del Primer Congreso Nacional de ASELE (Granada, 1989)*, Granada, 9-20.
- Porroche Ballesteros, Margarita, 1990, "La variedad coloquial como objeto de estudio en las clases de español lengua extranjera", *Actas del Primer Congreso Nacional de ASELE (Granada, 1989)*, Granada, 255-264.
- Rojo, Guillermo, 1986, *El lenguaje, las lenguas y la lingüística*, Santiago de Compostela, Universidad de Santiago.
- Rosenblat, Ángel, 1967, "El criterio de corrección lingüística. Unidad o pluralidad de normas en el español de España y América", *El Simposio de Bloomington*, Bogotá, Instituto Caro y Cuervo, separata.
- Rotaetxe, Karmele, 1988, *Sociolingüística*, Madrid, Síntesis.
- Salvador, Gregorio, 1964, "La fonética andaluza y su propagación social y geográfica", en *Presente y futuro de la lengua española*, II, Madrid, OFINES.
- Seco, Manuel, 1982, *Gramática esencial del español*, Madrid, Aguilar, 8ª reimp.
- Seco, Manuel, 1989, *Diccionario de dudas y dificultades de la lengua española*, Madrid, Espasa Calpe, 9ª ed., 3ª reimp.
- Silva-Corvalán, Carmen, 1989, *Sociolingüística. I, Teoría y análisis*, Madrid, Alhambra.
- Tejera, María Josefina, 1989, "Estilos o registros de lengua", González Tirado, R. (ed.), *Actas del VII Congreso de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina (República Dominicana, 1984)*, 2, Santo Domingo, ALFAL, 197-216.
- Weinreich, Uriel, 1954, "Is a Structural Dialectology Possible?", *Word*, X, 388-400.
- Zamora Vicente, Alonso, 1960, *Dialectología española*, Madrid.

Lenguas afines

SIMONE GRECO
Università per Stranieri di Perugia

Simone Greco es licenciado en Filología Hispánica por la Universidad de Perugia. Doctorando en Lengua Española y Lingüística General en la Universidad Autónoma de Madrid, colabora con D.^a Dianella U. Gambini, profesora de Lengua Española y Traducción en la Facultad de Lengua y Cultura Italianas de la Universidad para Extranjeros de Perugia. Bajo la dirección del profesor D. Javier García González, está llevando a cabo un estudio sobre las colocaciones léxicas del español, la traducción como actividad del aprendizaje de lenguas extranjeras y la enseñanza del léxico en la clase de lengua. Ha publicado un ensayo de traductología, *Transpensando*, y la monografía *Un quartiere satellite del paradiso*, estudio crítico de la novela Últimas noticias del paraíso, sexto éxito de Clara Sánchez y III Premio Alfaguara de Novela en 2000.

Resumen: El propósito de mi trabajo es el análisis de algunas repercusiones que las analogías interlingüísticas pueden tener sobre el aprendizaje de una lengua extranjera próxima a la lengua materna; mis reflexiones se centrarán en el aprendizaje del español por itálofonos y en el análisis de las divergencias de uso del subjuntivo, un modo verbal que siempre requiere un ahínco no indiferente a todo aprendiente del otro idioma romance, insistiendo en la posibilidad que brinda el análisis contrastivo de aprender a conocer la propia lengua materna partiendo de la lengua meta.

1. Introducción

El aprendizaje de una lengua por hablantes de un idioma próximo, tal es el caso de los itálofonos que aprenden español y viceversa, entraña el surgir de unas dificultades, resultantes precisa y paradójicamente de las adherencias entre las dos lenguas, cuya relevancia, directamente proporcional al avance de la competencia, puede comportar que el aprendiente se fosilice en la producción de expresiones que no corresponden con las del hablante nativo, y transparentar una imposibilidad de alejamiento de la lengua materna o bien una malograda explotación de los elementos comunes que ésta comparte con la lengua meta.

La determinación de las discrepancias entre las estructuras de la lengua materna y las de la lengua fin radica en la comparación, cuya ambición es el análisis a posteriori de los errores del discente, quien, de acuerdo con la visión generativista, mientras aprende, esboza su propia gramática. Se podría pensar, grosso modo, en las antípodas de una cuerda elástica, cuya tensión progresiva, pero nunca constante, ocasione arrimos y alejamientos.

Trasparenta esta analogía una visión conceptual de la interlengua propia de cada alumno, donde el error constituye una manifestación indispensable y necesaria del proceso de aprendizaje, ya que las tareas de identificación y reconocimiento favorecen su progresiva eliminación:

«Human learning is fundamentally a process that involves the making of mistakes». (Brown, 1994: 204, cit. en Martínez, 2003)

En Italia, la enseñanza del español suele hacer hincapié en las disimetrías léxicas, a saber, falsos amigos y distintas matizaciones de términos próximos en los dos idiomas, y gramaticales, ahondando en las diferencias en los usos del subjuntivo, del condicional y de las preposiciones, confiando en que el parecido entre los dos idiomas romances corrobore la validez de tal planteamiento, y aproveche los frutos de la transferencia positiva (Matte Bon, 2004).

Desdichadamente, no es oro todo lo que reluce, y, muchas veces, una construcción paralela puede esconder una trampa:

«Esto depende, como es sabido, de procesos evolutivos en parte paralelos y en parte divergentes: a raíces etimológicas comunes corresponden a menudo diferencias funcionales o semánticas, y las semejanzas estructurales se ramifican en un complejo entramado de contrastes a nivel de norma y uso. Pero el hablante común no es consciente de estos fenómenos, y, en el intento de aproximarse a la otra lengua, oscila entre la confianza y el desengaño, al toparse con las numerosas ambigüedades y equivalencias más o menos parciales». (Calvi, 2004)

Las propiedades afines del español y del italiano pueden revelarse un arma de doble filo, llegando a estorbar el proceso de aprendizaje del discente, cuya primera actitud optimista respecto a una lengua inmediata, que le permite entender bastante bien lo que lee y comunicar lo imprescindible con sólo un mínimo conocimiento, puede reajustarse a medida que avanza en su interlengua.

De hecho, el proceso de aprendizaje de lenguas afines se desarrolla de forma peculiar, con una elevada facilidad inicial para la comprensión, pero con una marcada tendencia hacia fenómenos de contaminación, y una propensión sucesiva hacia el distanciamiento. La conciencia de las dimensiones reales del contraste es, en ambos casos, un instrumento muy eficaz para mejorar la competencia.

El propósito de mi trabajo es el análisis de algunas repercusiones que las analogías interlingüísticas pueden tener sobre el aprendizaje de una lengua extranjera próxima a la lengua materna; mis reflexiones se centrarán en el aprendizaje del español por itálofonos y en el análisis de las divergencias de uso del subjuntivo, un modo verbal que siempre requiere un ahínco no indiferente a todo aprendiente del otro idioma romance, insistiendo en la posibilidad que brinda el análisis contrastivo de aprender a conocer la propia lengua materna partiendo de la lengua meta. Un esmero lingüístico que gratifica doblemente y que la palabra Cultura resume y amplía a la vez:

«Mas dicha investigación sobrepasa los límites de la lingüística aplicada, al centrarse en un tipo de análisis que, por su naturaleza, nos proporciona la posibilidad de observar desde otra perspectiva –no ya interna sino externa–, estructuras, funciones y potencialidades de una determinada expresión de un determinado signo, registrados en una lengua A, puesto que su observación contrastiva con los de una lengua B los sitúa fuera de los límites con los que en la lengua A normalmente se suele encauzar su observación metalingüística». (Sánchez, 1993: Prefacio, xi)

2. La influencia interlingüística

El concepto de influencia interlingüística en el campo de la didáctica de lenguas extranjeras gravita tanto alrededor del modelo psicológico conductista, léase behaviorismo, como de los postulados del análisis contrastivo de Robert Lado.

El behaviorismo explica la conducta lingüística a través del modelo estímulo ⇒ respuesta ⇒ refuerzo, por lo que un niño que adquiere su lengua materna organiza una serie de hábitos, o sea una asociación de un estímulo y una respuesta, correspondientes al contacto que tiene con la L1, que le permiten alcanzar una competencia gradualmente significativa.

El aprendizaje de una lengua extranjera prevé, por consiguiente, un proceso análogo, en el que el discente organiza el material lingüístico para constituir su propia competencia.

Tautológico resulta, por ende, destacar la posibilidad de que entre ambos procesos pueda darse un transvase de unidades, en un primer momento unidireccional, de la L1 a la L2, achacable a la falta de dominio del idioma por aprender, y, sucesivamente, bidireccional, tanto de la L1 a la L2 como de la L2 a la L1, debido al dominio parejo de ambos idiomas (Domínguez, 2004: 13).

A tal respecto, Robert Lado mantiene que el estudiante tiende a trasladar la estructura gramatical de la lengua nativa a la lengua extranjera, aplicando a ésta las formas de las oraciones, los recursos de modificación, el número, el género, y los tipos de caso de su lengua nativa.

Concibiendo la L1 como estorbo en la adquisición de nuevos hábitos lingüísticos por la efectividad de áreas en contraste, Lado está en pro de un análisis contrastivo que identifica las semejanzas y las divergencias entre lengua materna y lengua meta.

El planteamiento de Lado se revela válido y tambaleante a la vez, porque las dificultades se concretizan no solamente en las zonas de divergencias entre los sistemas, sino principalmente en los casos de afinidades parciales, lo que motiva aún más el estudio interlingüístico apto para inventariar las áreas de opacidad.

La idiosincrasia psicológica de este complejo fenómeno posee un doble matiz: de un lado, el nuevo proceso de aprendizaje revela su peculiaridad ecológica por intentar equipararse en lo posible a algo ya conocido; de otro, entra en juego el automatismo al que está supeditada la elección de la estructura correcta dentro del código lingüístico principal, la cual se produce a modo de reflejo. En el uso de una lengua extranjera, la subyacente tendencia a la selección automatizada se revela infeliz, porque incongruente y reiteradamente referida a la lengua materna.

A tal propósito, la neurolingüística brinda datos cada vez más interesantes y esclarecedores de las estrategias cognitivas que concurren en el aprendizaje de lenguas próximas: a la vieja teoría de la lateralización, que identificaba en el hemisferio izquierdo del cerebro la sede del lenguaje, se han sustituido visiones neurológicas centradas en la complementariedad funcional de los dos hemisferios; el bilingüismo llevaría a una organización cerebral peculiar, con distintas localizaciones de las lenguas aprendidas, que, en caso de fuertes afinidades, en cambio, serían almacenadas de manera más compacta.

Sinópticamente, tal actitud se traduce en un traslado a la L2 de las estructuras de la L1:

«El aprendizaje de una tarea A influirá en el ulterior aprendizaje de la tarea B. Si por tarea A entendemos la adquisición de la lengua materna y por tarea B el aprendizaje de una lengua extranjera, podemos entender que nuestra L1 tiene influencia en el proceso de aprendizaje de una L2». (Domínguez, 2001: 10)

Por un lado, el efectivo paralelismo entre los dos sistemas lingüísticos patentiza una transferencia positiva; por el otro, la vertiente negativa, además de ser indicio de interferencia, incluye otros fenómenos como la tendencia, recurrente entre italiano y español, a evitar estructuras complejas o abusar de las más sencillas, puesto que a menudo las dos lenguas no

divergen en la estructura sino en la frecuencia de uso de la misma, a nivel discursivo o pragmático.

Así que la efectividad de la influencia interlingüística tiene que ver con el grado de similitud existente entre ambas lenguas: los idiomas emparentados resultan los más fáciles de aprender, porque directamente proporcionales al aumento de las diferencias son las probabilidades de transferencia cero, a saber, la interferencia, imputables a múltiples factores tanto estructurales como extralingüísticos, y que pueden afectar a la variedad diastrática, a la diatópica o bien a la diafásica de la lengua:

«El proceso de la interferencia en el aprendizaje de lenguas extranjeras no se debe sólo a diferencias culturales entre comunidades lingüísticas, ni únicamente a las diferencias tipológicas de las lenguas, sino también y además a las características individuales de cada aprendiz y su situación y contexto, así se pueden considerar aspectos psicológicos y físicos como causantes de interferencia, como la excitación, miedo, cansancio, etc.». (Domínguez, 2004: 16)

Un papel cardinal lo desempeña la percepción de distancia, o sea la hipótesis de mayor o menor proximidad de los dos códigos, que, en el aprendizaje del español por itálfonos, trasluce tres fases, correspondientes a las tres etapas destacadas por Kellerman y conceptualizadas en su intuición de procedimiento en forma de U.

El principiante tiende a trasladar a la lengua extranjera incluso estructuras muy marcadas de su lengua materna, y aún más al descubrir fuertes analogías entre ésta y la L2: la percepción de distancia es mínima. Alcanzado un nivel intermedio, el discente pierde la confianza en la transferencia, porque se transparentan las diversidades: la percepción de distancia entra en juego, haciendo hincapié en todas las divergencias. A medida que va consolidando su competencia en la L2, el aprendiente supera la desconfianza y se muestra más disponible a la transferencia; al mismo tiempo, se registra una tendencia general hacia el estancamiento del aprendizaje y la fosilización de los errores, que refleja la persistencia de determinadas desviaciones lingüísticas durante las diferentes secuencias de los sistemas de interlengua. Frente al esfuerzo que supone incrementar la competencia en la lengua fin, los conocimientos adquiridos hacen oscilar el fiel de la balanza hacia la transferencia, estrategia meramente más económica:

«Este procedimiento en forma de U (u-shaped), es fácilmente observable entre los italianos que aprenden español: en el primer contacto con la nueva lengua predomina la transferencia positiva; luego los alumnos, desorientados por las falsas analogías, tienden a tomar las distancias de la L2, pero vuelve a manifestarse pronto la tendencia a trasladar incluso estructuras marcadas, como demuestra, por ejemplo, la frecuencia del code-switching entre hablantes bilingües, incluso de elevado nivel cultural». (Calvi, 2004)

Transferencia y percepción de distancia determinan trascendentalmente todo enfoque de lenguas próximas, y el error revela su idiosincrasia positiva de dúplice efecto: es el único indicio de los mecanismos cognitivos implicados en la producción lingüística y la evidencia de que el aprendiente, de acuerdo con las consideraciones de Corder, está avanzando en su interlengua, que, filtro entre lengua materna y lengua meta, funciona a modo de sistema lingüístico intermedio.

3. La enseñanza del español en Italia

El discente italiano que opta por el estudio del español como lengua extranjera está movido por motivaciones de atracción por la inmediata accesibilidad del idioma, la vitalidad de

su cultura, las dotes comunicativas de sus hablantes nativos, el interés turístico, etc., ingredientes imprescindibles de su actitud positiva hacia la nueva cultura.

Los primeros contactos con la lengua extranjera, al patentizar la afinidad entre los dos sistemas vocálicos, afianzan la hipótesis de cercanía, conque de facilidad; el avance resulta rápido, y la consideración de la L2 como variante de la lengua materna se superpone a la de lengua diferente a la L1, porque de inmediata comprensión, tanto en su forma escrita como en la expresión oral:

«Tanto en la audición de mensajes orales como en la lectura de textos escritos, el alumno reconoce un gran número de palabras transparentes, que le permiten un rápido acceso al significado, utilizando su vocabulario potencial. Las analogías estructurales también desempeñan un papel decisivo: mientras que en francés el sistema de la negación y el de la interrogación plantean una inmediata percepción de distancia, el paralelismo entre italiano y español en estos terrenos acentúa la sensación de cercanía». (Calvi, 2004)

Es precisamente la sensación de cercanía que motiva la equivalencia y la correspondencia como estrategias privilegiadas para averiguar, conque perfeccionar, las hipótesis sobre la lengua fin, planteadas según la coincidencia o la reciprocidad de buena parte de los nuevos elementos lingüísticos con los de la L1.

Corolario de tal inmediatez es un rápido logro de la competencia expresiva en la L2. Sin embargo, este primer éxito en el proceso de aprendizaje no consigue mermar la distancia entre las habilidades receptivas y las de producción, por lo que, en la enseñanza a itálofonos, se suele hacer más hincapié en las regularidades e irregularidades de la lengua meta, tal es el caso de la formación del femenino, y en las disimetrías léxicas y gramaticales existentes entre ésta y la L1.

De ahí que, paralelamente a la conciencia de que se encuentran ante dos idiomas que, aun siendo muy similares entre sí, son distintos, y de que el aprovechamiento sistemático de los parecidos puede generar numerosas ambigüedades o incomprensiones, cunda en los aprendices italianos la desconfianza, por lo que durante un largo período de tiempo los efectos de la transferencia positiva tienden a quedar en entredicho, para ser recuperados más adelante en el proceso.

La similitud entre español e italiano puede revelarse, muy a menudo, engañosa, y el hecho de que numerosas palabras idénticas o casi idénticas expresen significados distintos en los dos idiomas, tal es el caso de burro (it.) > mantequilla (esp.), de aceto (it.) > vinagre (esp.), de melanzana (it.) > berenjena (esp.) o de salire (it.) > subir (esp.), es la prueba de una celada dificultad, manifestada por falsos amigos, palabras inexistentes o expresiones no frecuentes en uno de los dos idiomas, que, de todas formas, no carcome la inicial actitud positiva del discente:

«En líneas generales, durante el primer año de estudio, el alumno está dispuesto a asimilar las divergencias, manteniendo, al mismo tiempo, una actitud de confianza y una sensación de facilidad. En el terreno del léxico, por ejemplo, llega a poseer sin demasiado esfuerzo un patrimonio que le brinda la posibilidad de expresarse en las situaciones corrientes, añadiendo al vocabulario potencial cierto número de palabras opacas y almacenando con relativa facilidad algunas parejas o series de falsos amigos. Con las lógicas diferencias individuales, el nivel de competencia alcanzado suele ser bastante alto, la aproximación a la norma aceptable y las interferencias modestas; y esto no sólo por lo que se refiere a la comprensión, tanto oral como escrita, sino también a las habilidades productivas». (Calvi, 2004)

Una directriz menos feliz la marcan las divergencias gramaticales: más complejo resulta aprender la correcta distribución de algunos usos de los modos verbales, lo que sí plantea problemas de interferencia aun a personas que se mueven con soltura en ambas lenguas:

«De todas las disimetrías que existen entre el español y el italiano es éste, probablemente, el ámbito más estudiado y mejor descrito. Constantemente se insiste en las diferencias que existen en el uso del subjuntivo o del condicional entre el español y el italiano, en las diferentes maneras de expresar lo que en italiano se expresa con *c'è / ci sono* de las que dispone el español, o en las dificultades que plantea el uso de las preposiciones o de las perífrasis verbales, por poner tan sólo algunos ejemplos». (Matte Bon, 2004)

Es importante programar las actividades basándose en las dificultades que conlleva la romance semejanza de las dos lenguas e insistir en los usos que pueden dar lugar a confusiones por motivos interlingüísticos, o sea por interferencia con la lengua materna, pero también prestar especial atención a los usos más complejos por motivos de tipo intralingüístico, es decir, por el propio funcionamiento interno de la lengua meta:

«Lo que el genio de una lengua prefiere expresar de cierta manera, tendrá que expresarse de manera distinta en otra lengua si se quiere respetar su carácter». (García, 1983: 58)

4. El subjuntivo

El aprendizaje de los usos del modo subjuntivo es un clásico ejemplo de actividad espinosa tanto para los itálofonos como para los hispanohablantes que se proponen aprender el idioma del país mediterráneo de ultramar, porque la similitud entre la lengua materna de los aprendientes y la lengua objeto favorece, reiteradamente, la influencia interlingüística, cuya forma patente, en los casos en los que el variado abanico de los usos del subjuntivo es diferente al del congiuntivo, es la interferencia. Además, ni el enfoque sintáctico, ni el semántico o bien el pragmático acaban resultando exhaustivos, ya que los alumnos aprendices de cualquier lengua extranjera no tienen por qué presumir de conocimientos de ciencias humanísticas:

«En definitiva, podemos presentar los tiempos verbales de subjuntivo en la medida en que son necesarios para que los alumnos asimilen y se ejerciten en ciertas funciones comunicativas. Ya en el nivel inicial se estudian ciertas funciones que en estadios más avanzados podemos abordar sirviéndonos de algunos usos del modo subjuntivo». (Gutiérrez)

La contextualización de las tareas y una incorporación progresiva de los varios usos, siguiendo una organización funcional que permita relacionar estos contenidos con otros, resultan clave para que los alumnos no se prospecten el dominio del subjuntivo como mera aspiración a lo imposible, sino como un recurso más que los ayude a comunicarse de manera más adecuada y correcta.

Profundizando, en cuanto a los usos disimétricos, son cuantiosos los ejemplos en los que el uso del subjuntivo en una lengua no encuentra correspondencia en la otra, y la romance armonía se hiende, reduciéndose, ex abrupto, a mero tema latente, como demuestran los cuadros sinópticos a continuación:

a) Es frecuente en español el uso del subjuntivo en proposiciones desiderativas aparentemente independientes. El esquema, eventualmente seguido por un complemento, es que + subjuntivo. El italiano, en cambio, selecciona dos esquemas:

adjetivo + sustantivo

¡Que aproveche! ⇒ Buon appetito!
¡Que tengas suerte! ⇒ Buona fortuna!
¡Que te diviertas! ⇒ Buon divertimento!

imperativo

¡Que sigas bien! ⇒ Stammi bene!

b) En español, se usa el subjuntivo en todas las personas del imperativo negativo. El italiano selecciona, en la II persona del singular, una forma del infinitivo y, en la II persona del plural, una forma negada del imperativo positivo:

	Italiano	Español
I s.:	_____	_____
II s.:	non piangere	no llores
III s.:	non pianga	no llore
I p.:	non piangiamo	no lloremos
II p.:	non piangete	no lloréis
III p.:	non piangano	no lloren

c) El italiano recurre al subjuntivo en algunos módulos de duda o suposición, siguiendo el esquema interrogativo *che + subjuntivo...?*. El español selecciona, en estos casos, el futuro de indicativo:

Andrés no ha venido ⇒ Andrea non è venuto.
¿Estará enfermo? Che sia malato

Antonio está un poco raro ⇒ Antonio sembra un po' strano.
¿Le habrá ocurrido algo? Che gli sia successo qualcosa?

d) En las proposiciones subordinadas temporales, al uso español del subjuntivo corresponde el uso italiano del futuro simple de indicativo:

Cuando lo sepa, se enfadará ⇒ Quando lo saprà, andrà in collera
En cuanto lo sepa te lo diré ⇒ Non appena lo saprò, te lo dirò
Me acordaré de ti mientras viva ⇒ Ti ricorderò finché vivrò

e) En las proposiciones subordinadas relativas, el español selecciona el subjuntivo si el antecedente no está especificado por el hablante; en italiano, se usa el indicativo:

¡Sálvese quien pueda! ⇒ Si salvi chi può!
Que entre quien quiera ⇒ Che entri chi vuole
El que lo sepa, que lo diga ⇒ Chi lo sa, lo dica

f) Si el antecedente es explícito y la relativa introduce un contenido no experimentado, al subjuntivo español pueden corresponder, en italiano, tres diferentes posibilidades:

Indicativo, si la relativa es un sistema abierto:

Puedes coger el libro que te interese ⇨ Puoi prendere il libro che ti interessa

Subjuntivo, si la relativa implica la elección de concretos elementos del sistema:

Busco una secretaria que hable tres lenguas ⇨ Cerco una segretaria che parli tre lingue

Futuro de indicativo si la relativa implica la elección de concretos elementos del sistema, remitiendo al futuro:

Los estudiantes que no se matriculen no podrán asistir a las clases ⇨ Gli studenti che non si iscriveranno non potranno frequentare le lezioni

g) En la mayoría de las proposiciones subordinadas adverbiales, si el contenido expresa una idea no experimentada o de valor futuro, el español selecciona el subjuntivo; el italiano, el indicativo:

Puedes vestirte como quieras ⇨ Puoi vestirti come vuoi
Nos encontraremos donde prefieras ⇨ Ci incontreremo dove preferisci
Cuando te jubiles, podrás hacer todo lo que quieras ⇨ Quando andrai in pensione potrai fare tutto ciò che vuoi

h) En las proposiciones subordinadas sustantivas, a diferencia del español, que opta por el indicativo si la oración es afirmativa, el italiano recurre al subjuntivo después de los verbos que indican una opinión, una suposición o una incertidumbre:

Creo que él tiene razón ⇨ Credo che abbia ragione

i) A diferencia del italiano, las proposiciones interrogativas indirectas se construyen, en español, con el indicativo:

No sé si tienes razón ⇨ Non so se tu abbia ragione

l) En las proposiciones subordinadas comparativas, el español usa el modo indicativo; el italiano, el subjuntivo:

Es el coche más caro que hay ⇨ È l'auto più cara che ci sia
Es más inteligente de lo que tú crees ⇨ È più intelligente di quanto tu creda
Es más difícil de lo que yo pensaba ⇨ È più difficile di quanto pensassi

m) En castellano, se usa el subjuntivo después de los verbos que indican voluntad, deseo, ruego y orden; el italiano selecciona el infinitivo:

Te propongo que examines la cuestión ⇨ Ti propongo di esaminare la questione

5. Conclusiones

Gran parte del proceso de aprendizaje fundamenta en la distancia que el discente percibe entre su lengua materna y la lengua extranjera que se propone aprender.

La percepción mínima de distancia entre español e italiano favorece una primera actitud positiva del aprendiente, quien, en el caso del español para itálofonos o bien del italiano para hispanohablantes, no ve traicionada su motivación de acercamiento a una cultura próxima, y que, precisamente por su inmediatez, puede resultar hasta simpática, tanto en un sentido estrecho, relacionado con la estereotipada actitud de los hablantes nativos, como en uno más amplio, que destaca la lengua fin como variante de la L1.

Sin embargo, los sistemas bien diferenciados de los dos idiomas romances, idiosincrasias de los códigos lingüísticos que el hablante no nativo tiende a superponer, tal es el caso de los falsos amigos o del subjuntivo, engendran varias actitudes en cadena en el aprendiente, quien, de la desconfianza, pasa a una propensión hacia el distanciamiento; la transferencia lingüística, un recurso cardinal en los primeros pasos del aprendizaje, por patentizarse muy a menudo como interferencia en las etapas intermedia, queda latente, por ende, hasta el alcance de los niveles más avanzados:

«Esta hipótesis es la única que puede dar cuenta de los numerosos casos que tantas veces nos parecen incomprensibles a los que enseñamos español en Italia, en los que se producen errores que teóricamente no tienen explicación, en contextos en los que las estructuras, las expresiones o la organización del discurso utilizadas normalmente son idénticas o casi idénticas en ambas lenguas. ¡Cuántas veces hemos oído o exclamado nosotros mismos “¡Pero si es igual que en italiano!”! Ante esto me pregunto a veces por qué nunca ningún estudiante nos contesta “¡Pero yo cómo lo voy a saber!””, “Sí, pero el italiano y el español son dos lenguas distintas y yo no estaba seguro” o “Pero si usted mismo me ha dicho muchas veces que tenemos que desconfiar y no traducirlo todo al pie de la letra”». (Matte Bon, 2004)

Plantear la enseñanza de lenguas afines adoptando un enfoque contrastivo se prospecta, por consiguiente, no del todo infalible.

Por un lado, la toma de conciencia de las diferencias entre dos lenguas próximas puede llegar a anular los provechos de la transferencia positiva, la cual, a su vez, revela dos facetas: utilísima en los primeros avances de la inestable y variable interlengua, puede favorecer el estancamiento del aprendizaje justo alrededor de la máxima competencia, de manera que son una minoría los aprendices de nivel superior de una lengua extranjera cercana a su lengua materna.

Por otro lado, precisamente de la conciencia de las disimetrías de los dos códigos lingüísticos puede aprovechar el aprendiente para progresar en su interlengua, y así, a pesar del vaivén que este sistema lingüístico transitorio comporta a lo largo del entero proceso de aprendizaje, llegar a ser un hablante competente: el análisis contrastivo le brinda la dúplice oportunidad de identificar paralelismos y divergencias y, asimismo, de perfilar y matizar situaciones y funciones propias de cada una de las lenguas:

«La conciencia de las dimensiones reales del contraste es un instrumento muy eficaz para mejorar la competencia». (Calvi, 2004)

El análisis contrastivo, en el que suele hacer hincapié la enseñanza del español en Italia, al patentizar una dicotomía idiosincrásica, que lo proyecta como eficaz, provechoso y resbaladizo a la vez, hace urgente y necesario el desarrollo de una didáctica específica del español para itálofonos.

Bibliografía

- Blas Arroyo, J. L., Manuela Casanova Ávalos (2003), *La influencia de la lengua materna en algunos valores de la disponibilidad léxica en el español de una comunidad bilingüe*, en Doval Reixa, I. y M.ª Rosa Pérez Rodríguez (2003)
- Brown, H. D. (1994), *Principles of Language Learning and Teaching*. Prentice Hall Regents, New Jersey
- Calvi, M. V. (2004), *Aprendizaje de lenguas afines: español e italiano*, Revista RedELE, número I, <http://www.sgci.mec.es/redele>
- Carrera Díaz, M. (1997), *Grammatica spagnola*, Laterza, Roma – Bari
- Domínguez Vázquez, M. J. (2001), *En torno al concepto de interferencia*, <http://www.ucm.es/info/circulo/no5/dominguez.htm>
- Doval Reixa, I. y M.ª Rosa Pérez Rodríguez (2003), *Adquisición, enseñanza y contraste de lenguas, bilingüismo y traducción*, Universidad de Vigo
- Galiñanes Gallén, M. (2004), *Proprio/propio. El análisis contrastivo en la clase de español*, Espéculo – Revista de estudios literarios, número 28, <http://www.ucm.es/info/especulo/numero28/propio.html>
- García Yebra, V. (1983), *En torno a la traducción*, Gredos, Madrid
- Gutiérrez Quintana, E., *El subjuntivo en español e italiano*, http://www.filologia.org.br/viiicnlf/anais/caderno_14-07.html
- Martínez Agudo, J. (2003), *La psicolingüística y el aprendizaje de lenguas*, en Doval Reixa, I. y M.ª Rosa Pérez Rodríguez (2003)
- Matte Bon, F. (2001), *Gramática comunicativa del español*, Tomo I, Edelsa, Madrid
- Matte Bon, F. (2004), *Análisis de la lengua y enseñanza del español en Italia*, Revista RedELE, número 0, <http://www.sgci.mec.es/redele>
- Melero Abadía, P. (2000), *Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*, Edelsa, Madrid
- Sánchez Montero, M. (1993), *Perífrasis verbales en español e italiano*, Edizioni Lint, Trieste

Actividades lúdicas para trabajar los coloquialismos, los refranes y los dichos en el aula de ELE

JAIME IBÁÑEZ QUINTANA
Universidad de Burgos

Jaime Ibáñez Quintana se licenció en Filología Hispánica en la Universidad de Valladolid y doctoró en Filología en la Universidad de Burgos. Desempeña su labor docente e investigadora en el área de Didáctica de la Lengua y la Literatura de esta última universidad, en la que junto a su docencia en Didáctica del Español como Lengua materna en las titulaciones de Educación y Pedagogía, colabora en los Cursos para profesores de Español como Lengua Extranjera, ocupándose del seminario sobre Didáctica y Metodología del Español para Extranjeros.

Resumen: En este artículo proponemos tres actividades en forma de juego con las que trabajar los coloquialismos, los refranes y los dichos, pues consideramos que estos contenidos socioculturales son frecuentemente desatendidos y sustituidos por otros, a menudo, menos utilizados y rentables en la comprensión y expresión oral de nuestros alumnos.

El presente artículo trabaja con materiales que habitualmente no reciben excesiva atención a la hora de abordar los Contenidos Socioculturales en la clase de Español como Lengua Extranjera, al ser considerados parte de la llamada “cultura con minúsculas”, más cotidiana, y menos prestigiosa que los contenidos de Historia, Arte, Literatura, etc., pero que en muchas ocasiones se han demostrado para los alumnos tan útiles y necesarios como éstos últimos.

Nuestra intención es, además, hacerlo de un modo lúdico y ameno, en forma de juegos, con los que lograr una mayor atención por parte de los estudiantes, la cual se traduzca en un mejor aprendizaje de los contenidos propuestos.

Empezaremos planteando una actividad para los alumnos de nivel inicial en Español como Lengua Extranjera con algunos de los coloquialismos más empleados en nuestra lengua, sus significados y correspondientes usos; continuaremos con un ejercicio que aborde la utilización de algunos de los refranes más populares en el

Español con los estudiantes de nivel intermedio; y finalizaremos acercándonos a varios de los dichos más habituales en nuestro idioma con los alumnos de nivel avanzado.

1. COLOQUIALISMOS	
1. CONTENIDO: • Sociocultural.	
2. OBJETIVOS: <ul style="list-style-type: none"> • Familiarizar a los estudiantes de Español como Lengua Extranjera con algunos de los términos más habituales en el léxico coloquial de nuestro idioma. • Despertar la curiosidad de nuestros alumnos por el Español oral y coloquial. 	3. DESTREZAS: <ul style="list-style-type: none"> • Comprensión escrita. • Comprensión oral. • Expresión oral.
4. NIVEL DE DIFICULTAD: <ul style="list-style-type: none"> • Inicial. 	5. TIEMPO DE LA SESIÓN: <ul style="list-style-type: none"> • 50 minutos.
6. MATERIALES NECESARIOS: <ul style="list-style-type: none"> • Folio con los términos coloquiales que vamos a trabajar, y tres posibles soluciones a cada uno de ellos. • Folio con las frases utilizando los coloquialismos en su contexto correcto. 	7. ORGANIZACIÓN DE LA CLASE: <ul style="list-style-type: none"> • Individual. • Grupos de tres. • Toda la clase.

A) REALIZACIÓN:

1. Entregar a cada alumno el folio con los 15 términos coloquiales y las tres posibles soluciones de cada uno de ellos.
2. Dejarles diez minutos para que de forma individual resuelvan el ejercicio.
3. Después, dividir la clase en grupos de tres alumnos, para que de este modo comparen las soluciones que han propuesto cada uno de ellos, y lleguen a un consenso sobre la solución que les parece más adecuada.

4. Posteriormente, facilitarles las frases que utilizan cada coloquialismo en su uso correcto, y que mediante estas frases cada grupo de los formados corrija los posibles errores que su ejercicio todavía contenga.

5. Para finalizar, puesta en común de la actividad, y corrección por parte del profesor de aquellos escasos errores que aún puedan persistir.

B) FICHAS:

Coloquialismos:

July	Loro	Buitrear	Coscar	Currar
Peluco	Zampar	Mui	Paripé	Gusa
Yuyu	Abrirse	Gasofa	Madero	Tigre
Guiri	Mosquear	Peña	Dabuten	Achantarse
Chungo	Tangar	Brasa	Marrón	Menda

Posibles soluciones:

· <i>Vendedor</i>	· <i>Radiocasete</i>	· <i>Sacar provecho</i>	· <i>Darse cuenta</i>	· <i>Trabajar</i>
· <i>Inexperto</i>	· <i>Parque</i>	· <i>Pagar</i>	· <i>Cocinar</i>	· <i>Mandar</i>
· <i>Electricista</i>	· <i>Televisor</i>	· <i>Saltar</i>	· <i>Conducir</i>	· <i>Gritar</i>
· <i>Menú</i>	· <i>Insultar</i>	· <i>Supermercado</i>	· <i>Traición</i>	· <i>Nariz</i>
· <i>Regalo</i>	· <i>Telefonar</i>	· <i>Mesa</i>	· <i>Homenaje</i>	· <i>Bebida</i>
· <i>Reloj</i>	· <i>Comer</i>	· <i>Boca</i>	· <i>Fingimiento</i>	· <i>Hambre</i>
· <i>Miedo</i>	· <i>Comprar</i>	· <i>Libreta</i>	· <i>Policia</i>	· <i>Sofá</i>
· <i>Noche</i>	· <i>Irse</i>	· <i>Corbata</i>	· <i>Médico</i>	· <i>Servicio</i>
· <i>Autobús</i>	· <i>Correr</i>	· <i>Gasolina</i>	· <i>Atleta</i>	· <i>Lámpara</i>
· <i>Taxista</i>	· <i>Engañar</i>	· <i>Gente</i>	· <i>Muy bien</i>	· <i>Preguntar</i>
· <i>Extranjero</i>	· <i>Enfadar</i>	· <i>Cafetería</i>	· <i>Despacio</i>	· <i>Comer</i>
· <i>Banquero</i>	· <i>Reñir</i>	· <i>Gafas</i>	· <i>Mal</i>	· <i>Callarse</i>
· <i>Alto</i>	· <i>Invitar</i>	· <i>Periódico</i>	· <i>Bar</i>	· <i>Yo</i>
· <i>Lejano</i>	· <i>Gastar</i>	· <i>Molestia</i>	· <i>Situación difícil</i>	· <i>Camarero</i>
· <i>Malo</i>	· <i>Engañar</i>	· <i>Regalo</i>	· <i>Cacao</i>	· <i>Profesor</i>

Frases utilizando los coloquialismos:

· Era la primera vez que iba, le vieron un poco <i>julay</i> .
· Este <i>peluco</i> me lo han regalado por aprobar todas las asignaturas de primero.
· La película daba bastante <i>yuyu</i> .
· Cuando voy a Francia no me siento un <i>guiri</i> , pues conozco el idioma.

· El viaje fue un poco <i>chungo</i> , llegamos con más de dos horas de retraso.
· Es el <i>loro</i> más potente del mercado, no creo que lo encuentres en muchas tiendas.
· Nunca había visto <i>zampar</i> de esa manera, pudo con dos primeros platos y tres segundos.
· Me <i>abrí</i> a las doce, estaba muy cansado del partido que jugué por la tarde.
· Menudo <i>mosqueo</i> que tienen mis padres, ayer llegué a comer cuando todos habían acabado.
· No me <i>tanges</i> con lo de la película, pues seguro que no te gustó.
· Se pasa la vida <i>buitreando</i> a todos sus amigos, al final van a dejar de hablarlo.
· Le pierde la <i>mui</i> , no sabe estar callado nunca.
· Ha subido la <i>gasofa</i> dos céntimos en una semana.
· No había visto tanta <i>peña</i> en un concierto desde hacía mucho tiempo.
· Me dieron tanto la <i>brasa</i> , que al día siguiente preferí quedarme en casa.
· No se <i>coscó</i> de lo que le estaban diciendo hasta que no salieron del bar, pues la música estaba demasiado alta.
· Probó a hacer un poco el <i>paripé</i> , aunque todos sabían que había sido culpa suya.
· Todos los <i>maderos</i> estaban en la manifestación, por lo que en la ciudad no podías encontrar ni a uno.
· El examen me salió <i>dabuten</i> , porque lo llevaba muy preparado.
· Menudo <i>marrón</i> se encontró al volver a casa, había reventado una cañería que inundó toda la cocina.
· Salí de <i>currar</i> a la nueve, y a las diez ya estaba en casa cenando.
· A las cuatro de la tarde la <i>gusa</i> ya no me dejaba seguir conduciendo, así que paré a comer en un restaurante.
· El <i>tigre</i> del bar estaba lleno de gente, por lo que no pudo limpiarse el refresco que le cayó en la camiseta.
· En una situación como ésa es mejor <i>achantarse</i> , ya que no hay nada que se pueda decir para arreglarlo.
· Mi <i>menda</i> mañana empieza las vacaciones y no vuelve hasta finales de mes.

C) SOLUCIONES:

· Julay · <i>Inexperto</i>	· Loro · <i>Radiocasete</i>	· Buitrear · <i>Sacar provecho</i>	· Coscar · <i>Darse cuenta</i>	· Currar · <i>Trabajar</i>
· Peluco · <i>Reloj</i>	· Zampar · <i>Comer</i>	· Mui · <i>Boca</i>	· Paripé · <i>Fingimiento</i>	· Gusa · <i>Hambre</i>
· Yuyu · <i>Miedo</i>	· Abrirse · <i>Irse</i>	· Gasofa · <i>Gasolina</i>	· Madero · <i>Policía</i>	· Tigre · <i>Servicio</i>
· Guiri · <i>Extranjero</i>	· Mosquear · <i>Enfadar</i>	· Peña · <i>Gente</i>	· Dabuten · <i>Muy bien</i>	· Achantarse · <i>Callarse</i>
· Chungo · <i>Malo</i>	· Tangar · <i>Engañar</i>	· Brasa · <i>Molestia</i>	· Marrón · <i>Situación difícil</i>	· Menda · <i>Yo</i>

2. REFRANES	
1. CONTENIDO: • Sociocultural.	
2. OBJETIVOS: <ul style="list-style-type: none"> • Familiarizar a los estudiantes con algunos de los refranes más empleados en nuestro idioma. • Aproximar a nuestros alumnos al folclore y la sabiduría popular española. 	3. DESTREZAS: <ul style="list-style-type: none"> • Comprensión escrita. • Comprensión oral. • Expresión oral.
4. NIVEL DE DIFICULTAD: <ul style="list-style-type: none"> • Intermedio. 	5. TIEMPO DE LA SESIÓN: <ul style="list-style-type: none"> • 40 minutos.
6. MATERIALES NECESARIOS: <ul style="list-style-type: none"> • Tarjetas con el primer verso de cada refrán. • Tarjetas con los tres posibles segundos versos de cada refrán. • Folio con los significados exactos de cada refrán. 	7. ORGANIZACIÓN DE LA CLASE: <ul style="list-style-type: none"> • Individual con la clase dividida en dos. • Por parejas. • Toda la clase.

A) REALIZACIÓN:

1. Escribir el primer verso de cada refrán en tantas tarjetas como sean necesarias.
2. Hacer lo mismo con los tres posibles segundos versos que a cada refrán hemos asignado.
3. Después, repartir las tarjetas con el primer verso de los distintos refranes a los alumnos de la mitad de la clase. A la otra mitad les repartiremos las tarjetas con los tres posibles segundos versos.
4. Que ambas mitades de la clase vayan mostrándose las distintas tarjetas hasta que todos los alumnos elijan las dos tarjetas que creen se corresponden, y la solución adecuada entre las tres posibles que la tarjeta seleccionada facilita. Una vez reconstruido el refrán, que cada pareja deduzca lo que supone que significa.
5. Posteriormente, facilitarles un folio a cada pareja que ha resuelto ya su refrán con las explicaciones correctas de cada uno ellos para que comprueben si la elección e hipótesis habían sido las adecuadas, o puedan corregir su decisión

anterior, si por los significados de los refranes se dan cuenta de que su elección no era la exacta.

6. Por último, puesta en común de la actividad y corrección por parte del profesor si todavía persiste algún error.

B) FICHAS:

1º verso de los refranes:

1) Arrieros somos,	6) Lo cortés	11) A buen hambre,
2) Más vale pájaro en mano,	7) A lo hecho,	12) El que mucho abarca,
3) A mal tiempo,	8) A Dios rogando,	13) Dime con quien andas,
4) A palabras necias,	9) Del dicho al hecho	14) Éramos pocos,
5) Nunca es tarde	10) A río revuelto,	15) Ande yo caliente,

2º posibles versos de los refranes:

· buena sombra te cobija. · y mucho vale. · oídos sordos.	· buena cara. · se anda el camino. · tal astilla.	· al que no tiene dientes. · si uno no quiere. · y parió la abuela.
· no hay pan duro. · y en el camino nos encontraremos. · no le mires el diente.	· pecho. · aguante su vela. · mala es de guardar.	· no hace al monje. · ganancia de pescadores. · se come al chico.
· y a Dios lo de todos. · le llega su San Martín. · hay un trecho.	· con su pareja. · tiene su librito. · poco aprieta.	· que ciento volando. · buena sombra le cobija. · es porque no quiere.
· puente de plata. · y te diré quién eres. · nada es caro.	· si la dicha llega. · rey puesto. · y al vino, vino.	· se conoce al caballero. · se cuecen habas. · y riase la gente.
· buenas son tortas. · no hay pan duro. · va la vencida.	· San Pedro se la bendiga. · no quita lo valiente. · todo son pulgas.	· y con el mazo dando. · vale por dos. · la guapa la desea.

Significados correctos:

· Se aplica cuando habiendo exceso de una cosa no buena, todavía se aumenta en perjuicio de alguno.
· Aconseja recibir con relativa tranquilidad y entereza las contrariedades y reveses de la fortuna.
· Significa que quien emprende o toma a su cargo muchos negocios al mismo tiempo, no suele desempeñar ninguno.
· Aconseja no dejar cosas seguras, aunque sean cortas, por la esperanza de otras mayores que son inseguras.
· Alude a un bien que se ha hecho esperar mucho, pero que finalmente se alcanza.

· Nos enseña la distancia que existe entre lo que se dice y lo que se ejecuta, y que no se debe confiar enteramente en las promesas, pues suele ser mucho menos lo que se cumple que lo que se ofrece.
· Denota que las cosas se deben tomar según quien las dice, no haciendo caso del que habla sin razón.
· Da a entender lo compatibles que son la educación y el respeto a las personas, con la energía para sostener y defender cada cual sus convicciones o derechos.
· Advierte lo mucho que influyen en las costumbres las buenas o malas compañías.
· Da a entender que aquél a quien se ha negado una gracia o favor se desquitará en otra ocasión en que se necesite de él.
· Se aplica al que prefiere su gusto o comodidad antes que el bien parecer.
· Da a entender que cuando aprieta la necesidad no se repara en delicadezas.
· Nos aconseja poner de nuestra parte todo lo posible para lograr de nuestros deseos sin esperar que Dios haga milagros.
· Señala al que se vale de las turbaciones o desórdenes para buscar y sacar utilidad.
· Nos aconseja tener fortaleza para asumir las consecuencias de un error cometido.

C) SOLUCIONES:

· Arrieros somos, y en el camino nos encontraremos. · Da a entender que aquél a quien se ha negado una gracia o favor se desquitará en otra ocasión en que se necesite de él.
· Más vale pájaro en mano, que ciento volando. · Aconseja no dejar cosas seguras, aunque sean cortas, por la esperanza de otras mayores que son inseguras.
· A mal tiempo, buena cara. · Aconseja recibir con relativa tranquilidad y entereza las contrariedades y reveses de la fortuna.
· A palabras necias, oídos sordos. · Denota que las cosas se deben tomar según quien las dice, no haciendo caso del que habla sin razón.
· Nunca es tarde si la dicha llega. · Alude a un bien que se ha hecho esperar mucho, pero que finalmente se alcanza.
· Lo cortés no quita lo valiente. · Da a entender lo compatibles que son la educación y el respeto a las personas, con la energía para sostener y defender cada cual sus convicciones o derechos.
· A lo hecho, pecho. · Nos aconseja tener fortaleza para asumir las consecuencias de un error cometido.
· A Dios rogando, y con el mazo dando. · Nos aconseja poner de nuestra parte todo lo posible para lograr de nuestros deseos sin esperar que Dios haga milagros.
· Del dicho al hecho hay un trecho. · Nos enseña la distancia que existe entre lo que se dice y lo que se ejecuta, y que no se debe confiar enteramente en las promesas, pues suele ser mucho menos lo que se cumple que lo que se ofrece.
· A río revuelto, ganancia de pescadores.

· Señala al que se vale de las turbaciones o desórdenes para buscar y sacar utilidad.
· A buen hambre, no hay pan duro. · Da a entender que cuando aprieta la necesidad no se repara en delicadezas.
· El que mucho abarca, poco aprieta. · Significa que quien emprende o toma a su cargo muchos negocios al mismo tiempo, no suele desempeñar ninguno.
· Dime con quien andas, y te diré quién eres. · Advierte lo mucho que influyen en las costumbres las buenas o malas compañías.
· Éramos pocos, y parió la abuela. · Se aplica cuando habiendo exceso de una cosa no buena, todavía se aumenta en perjuicio de alguno.
· Ande yo caliente, y ríase la gente. · Se aplica al que prefiere su gusto o comodidad antes que el bien parecer.

3. DICHOS	
1. CONTENIDO:	· Sociocultural.
2. OBJETIVOS: <ul style="list-style-type: none"> · Familiarizar a los estudiantes con algunos de los dichos más populares en nuestro idioma. · Acercar a nuestros alumnos a algunos episodios de la historia cotidiana de nuestro país. 	3. DESTREZAS: <ul style="list-style-type: none"> · Comprensión escrita. · Comprensión oral. · Expresión oral.
4. NIVEL DE DIFICULTAD: <ul style="list-style-type: none"> · Avanzado. 	5. TIEMPO DE LA SESIÓN: <ul style="list-style-type: none"> · 45 minutos.
6. MATERIALES NECESARIOS: <ul style="list-style-type: none"> · Folio con los dichos que vamos a trabajar. · Fichas con las tres posibles soluciones para cada dicho. · Fichas con la explicación del origen de cada dicho. 	7. ORGANIZACIÓN DE LA CLASE: <ul style="list-style-type: none"> · Por parejas. · Toda la clase.

A) REALIZACIÓN:

1. Distribuir la clase por parejas y repartir a cada una la ficha con el dicho que le haya correspondido.
2. Dejarles unos minutos de tiempo para que hagan posibles hipótesis de lo que creen puede significar ese dicho.
3. Después, repartir a cada pareja una ficha en la que figuren las tres posibles soluciones del dicho. Si consideran que ninguna de las soluciones de esa ficha corresponde a su dicho, consultarán las distintas fichas de sus compañeros hasta que localicen la que creen contiene la explicación correcta a su dicho.
4. Posteriormente, distribuir entre las distintas parejas otra ficha en la que figure la explicación del origen de cada dicho; que cada pareja lea en voz alta la que le ha correspondido, y que el resto de parejas indiquen cuál es la que pertenece a su dicho.
5. Para finalizar, puesta en común de la actividad, y corrección por parte del profesor de los errores que aún puedan producirse.

B) FICHAS:

Dichos:

1) Llegar y besar el santo.	4) A palo seco.	7) Salir rana.	10) Tirar los tejos.
2) Salvarse por los pelos.	5) Dar la nota.	8) Cortar el bacalao.	11) Dar el tostón.
3) Ponerse las botas.	6) Erre que erre.	9) Dar el pego.	12) Irse de picos pardos.

Posibles soluciones:

<ul style="list-style-type: none">· Se utiliza cuando una reunión termina, entre gritos, golpes y voces, de una manera desordenada y violenta por falta de entendimiento entre sus componentes.· Se utiliza para señalar que algo es vulgar, que no vale para nada.· Designa la brevedad y la facilidad con que se consigue una cosa.
<ul style="list-style-type: none">· Se emplea cuando alguien, por un golpe de suerte, se libra en el último momento de algún peligro inminente o sale airoso de una situación apurada.· Molestar insistentemente con algo; en el caso de la serenata, molestar especialmente con ruidos o voces que impiden descansar.· Se emplea como consejo para que cada uno indague en su verdadera personalidad y en su manera de reaccionar ante las circunstancias de la vida.
<ul style="list-style-type: none">· Se dice de algo que es creído, defendido o hecho con firmeza, con insistencia o con tesón por alguien.· Molestar o fastidiar excesivamente con cosas o peticiones inoportunas o reiteradas.· Se usa para referirnos a situaciones en las que uno come o bebe mucho de algo que le gusta.

<ul style="list-style-type: none"> · <i>Se utiliza para recriminar a alguien que sólo pretende recoger los beneficios o privilegios de algo, recordándole que también debe cargar con lo negativo y sufrir los inconvenientes.</i> · <i>Se emplea cuando se ingieren bebidas alcohólicas sin ningún alimento que las acompañe.</i> · <i>Se dice de las verdades o certezas tan sabidas y obvias que es una simpleza o necedad decir las.</i>
<ul style="list-style-type: none"> · <i>Se emplea cuando alguien siente un deleite especial con el deseo o recuerdo de algo muy agradable, o con la esperanza muy próxima de alcanzarlo.</i> · <i>Se utiliza para llamar la atención sobre la ausencia de una persona o cosa en el lugar que era de esperar.</i> · <i>Sobresalir negativamente. Llamar la atención de una manera evidente y negativa por hablar o comportarse de una forma inadecuada.</i>
<ul style="list-style-type: none"> · <i>Se dice de aquél que hace algo tercamente, porfiadamente.</i> · <i>Se emplea con los verbos estar y tener para referirnos a algo que es muy fácil, que supone poco esfuerzo.</i> · <i>Cada uno debe asumir las responsabilidades de su estado o profesión, o cargar con las consecuencias derivadas de sus actos.</i>
<ul style="list-style-type: none"> · <i>Dar alguien o algo unos resultados negativos que no se esperaban.</i> · <i>Se aplica a aquellos asuntos o empresas que, esperando que van a tener una importancia trascendental, se desvanecen en algo nimio, frustrando las vanas expectativas.</i> · <i>Se utiliza para referirse a alguien que está absorto y distraído del entorno.</i>
<ul style="list-style-type: none"> · <i>Sospechar, desconfiar de algo o de alguien.</i> · <i>Se dice de la persona más importante, o de la que manda, en una colectividad o asunto.</i> · <i>Se emplea para responder irónicamente a los que se creen que siempre tienen razón y en realidad dicen tonterías o simplezas.</i>
<ul style="list-style-type: none"> · <i>Engañar a alguien, haciéndole creer lo que no es, con artificios o ficciones.</i> · <i>Se usa para expresar que algo viene o recae muy bien sobre otra cosa ya buena, añadiéndole nuevo y mayor realce y atractivo.</i> · <i>Se utiliza para calificar una situación, una persona o una cosa de buena o muy buena.</i>
<ul style="list-style-type: none"> · <i>Se utiliza para señalar que a todo el mundo, tarde o temprano, le llegará la hora de pagar por sus desvíos, por sus errores o por su holgazanería sin escapatoria posible.</i> · <i>Se utiliza cuando alguien facilita la huida de un adversario en vez de ensañarse con él.</i> · <i>Insinuarle a una persona el interés que se tiene por ella, especialmente en el sentido amoroso; cortejar a una persona.</i>
<ul style="list-style-type: none"> · <i>Se utiliza para referirnos a alguien que está totalmente abstraído de la realidad.</i> · <i>Molestar, aburrir.</i> · <i>Se emplea para referirse a alguien que tiene una actuación o una ocurrencia totalmente necia y ridícula.</i>
<ul style="list-style-type: none"> · <i>Se emplea cuando alguien ha tomado una decisión para hacer algo y no le importan las consecuencias que pueda traer su acción.</i> · <i>Irse de juerga.</i> · <i>Se emplea cuando a alguien se le olvida lo que iba a decir o lo que tenía que hacer.</i>

Explicaciones del origen:

- En las tiendas de ultramarinos, el bacalao seco, que fue durante mucho tiempo uno de los alimentos básicos de las clases populares, se partía con una cuchilla muy afilada y grande, especie de guillotina, que requería fuerza y habilidad para manipularla; por ello, el encargado de cortarlo o partirlo era considerado, si ya no lo era, como el jefe. También en las familias la persona que encarnaba la autoridad era la encargada de cortar o partir el bacalao en la mesa.
- *Tostón* significa entre otras cosas: «trozo de pan frito o tostado con el que se acompañaban algunos platos». Lo que en algunas zonas se llama picatoste. El tostón o picatoste es difícil de masticar por su dureza, también suele ser pesada su digestión.
- Es una expresión marinera que utilizaban los navegantes cuando el barco avanzaba con todas las velas recogidas en tiempo de tormenta para evitar que el viento lo impulsase. Otros opinan que puede proceder del lenguaje del cante flamenco, en el que significaría *cantar un palo*, es decir, cualquiera de los estilos del cante, sin ningún acompañamiento instrumental.
- Esta expresión parece que tiene su origen en la costumbre de besar el santo después de las multitudinarias romerías, alguien nada más llegar a la ermita o a la capilla consigue su objetivo sin esperar nada.
- Surge porque antiguamente las leyes obligaban a las prostitutas o mujeres de vida alegre a declarar públicamente su profesión vistiendo algunas prendas distintivas, en este caso un jubón terminado en adornos con picos pardos o de color oscuro.
- En el año 1809 se dictó una orden que obligaba a los marineros a cortarse el pelo; dicha orden provocó muchas protestas; entre estas quejas destaca una carta dirigida al rey José I Bonaparte, en la que unos artilleros de la Marina expresan la gran utilidad de llevar el pelo largo, pues en caso de caída al mar, sus melenas podían servirles de agarradero para poder ser salvados. Las quejas debieron llegar a su destino, pues pronto las autoridades derogaron la orden dejando libertad para cortarse o no el pelo; y así los marineros -muchos no sabían nadar- *podrían salvarse por los pelos*, en caso de peligro en sus travesías por el mar.
- Es claro que la expresión procede del mundo de la música; tal como aparece en el lenguaje musical, *da la nota* el solista que señala, marca, da la nota en que ha de interpretarse cada pieza; pero es evidente que, por el significado negativo que tiene la frase, no puede derivarse de dicha acepción. Más bien procede de la expresión, también del mundo musical, *dar la nota discordante*, que es lo que hace el intérprete instrumental o vocal cuando se equivoca de nota, destacando negativamente en solitario.
- *El tejo* es un trozo pequeño de teja, piedra o madera, que se usa en algunos juegos infantiles como la rayuela, el truque, la casa o la línea. En unos casos, se trataba de darle pequeños golpes con el pie a uno de los tejos para ir recorriendo un dibujo pintado en el suelo; en otros casos, consistía en lanzar los tejos a una pieza o tanga con dinero encima para derribarla.
- Parece ser que procede de la importancia que a fines del siglo pasado tenían las botas como símbolo o distintivo del caballero que posee riquezas.
- El modismo alude al pescador que, tras una larga espera, queriendo sacar un pez, se lleva un desengaño y saca una rana. La frase completa era *salga pez o salga rana, ¡a la capacha!* Algunos comentan que puede referirse a la metamorfosis que sufren las ranas que de huevo pasan a tener forma de pez y, al perder la cola y crecerles las extremidades, se convierten en sapos o ranas. El origen creemos que está en la primera explicación.
- Procede de la dificultad que tenían y tienen los niños al aprender las primeras letras, muchos se detenían en la

erre por lo difícil que resultaba su pronunciación, por ello estaban todo el día *erre que erre, o erre a erre*, como también se decía, porfiando tercamente hasta conseguirlo. Hoy también se dice de los extranjeros que aprenden español; pero la frase surgió con referencia sólo a los niños.

· El *pego* es una trampa que antiguamente se hacía en algunos juegos de naipes, y que consistía en pegar disimuladamente dos cartas a las que se untaba en un lugar concreto con una sustancia pegajosa, para que con una suave presión con el dedo del tahúr tramposo sobre el lugar del pego, éste actuase y arrastrase la carta siguiente. Los que ponían en práctica esta trampa debían ser tahúres astutos y ágiles de manos, porque el pego era y es de muy difícil ejecución.

C) SOLUCIONES:

· Llegar y besar el santo.

· *Designa la brevedad y la facilidad con que se consigue una cosa.*

· Esta expresión parece que tiene su origen en la costumbre de besar el santo después de las multitudinarias romerías, alguien nada más llegar a la ermita o a la capilla consigue su objetivo sin esperar nada.

· Salvarse por los pelos.

· *Se emplea cuando alguien, por un golpe de suerte, se libra en el último momento de algún peligro inminente o sale airoso de una situación apurada.*

· En el año 1809 se dictó una orden que obligaba a los marineros a cortarse el pelo; dicha orden provocó muchas protestas; entre estas quejas destaca una carta dirigida al rey José I Bonaparte, en la que unos artilleros de la Marina expresan la gran utilidad de llevar el pelo largo, pues en caso de caída al mar, sus melenas podían servirles de agarradero para poder ser salvados. Las quejas debieron llegar a su destino, pues pronto las autoridades derogaron la orden dejando libertad para cortarse o no el pelo; y así los marineros -muchos no sabían nadar- *podrían salvarse por los pelos*, en caso de peligro en sus travesías por el mar.

· Ponerse las botas.

· *Se usa para referirnos a situaciones en las que uno come o bebe mucho de algo que le gusta.*

· Parece ser que procede de la importancia que a fines del siglo pasado tenían las botas como símbolo o distintivo del caballero que posee riquezas.

· A palo seco.

· *Se emplea cuando se ingieren bebidas alcohólicas sin ningún alimento que las acompañe.*

· Es una expresión marinera que utilizaban los navegantes cuando el barco avanzaba con todas las velas recogidas en tiempo de tormenta para evitar que el viento lo impulsase. Otros opinan que puede proceder del lenguaje del cante flamenco, en el que significaría *cantar un palo*, es decir, cualquiera de los estilos del cante, sin ningún acompañamiento instrumental.

· Dar la nota.

· *Sobresalir negativamente. Llamar la atención de una manera evidente y negativa por hablar o comportarse de una forma inadecuada.*

· Es claro que la expresión procede del mundo de la música; tal como aparece en el lenguaje musical, *da la nota* el solista que señala, marca, da la nota en que ha de interpretarse cada pieza; pero es evidente que, por el significado negativo que tiene la frase, no puede derivarse de dicha acepción. Más bien procede de la expresión,

también del mundo musical, *dar la nota discordante*, que es lo que hace el intérprete instrumental o vocal cuando se equivoca de nota, destacando negativamente en solitario.

· Erre que erre.

· *Se dice de aquél que hace algo tercamente, porfiadamente.*

· Procede de la dificultad que tenían y tienen los niños al aprender las primeras letras, muchos se detenían en la erre por lo difícil que resultaba su pronunciación, por ello estaban todo el día *erre que erre, o erre a erre*, como también se decía, porfiando tercamente hasta conseguirlo. Hoy también se dice de los extranjeros que aprenden español; pero la frase surgió con referencia sólo a los niños.

· Salir rana.

· *Dar alguien o algo unos resultados negativos que no se esperaban.*

· El modismo alude al pescador que, tras una larga espera, queriendo sacar un pez, se lleva un desengaño y saca una rana. La frase completa era *salga pez o salga rana, ¡a la capacha!* Algunos comentan que puede referirse a la metamorfosis que sufren las ranas que de huevo pasan a tener forma de pez y, al perder la cola y crecerles las extremidades, se convierten en sapos o ranas. El origen creemos que está en la primera explicación.

· Cortar el bacalao.

· *Se dice de la persona más importante, o de la que manda, en una colectividad o asunto.*

· En las tiendas de ultramarinos, el bacalao seco, que fue durante mucho tiempo uno de los alimentos básicos de las clases populares, se partía con una cuchilla muy afilada y grande, especie de guillotina, que requería fuerza y habilidad para manipularla; por ello, el encargado de cortarlo o partirlo era considerado, si ya no lo era, como el jefe. También en las familias la persona que encarnaba la autoridad era la encargada de cortar o partir el bacalao en la mesa.

· Dar el pego.

· *Engañar a alguien, haciéndole creer lo que no es, con artificios o ficciones.*

· El *pego* es una trampa que antiguamente se hacía en algunos juegos de naipes, y que consistía en pegar disimuladamente dos cartas a las que se untaba en un lugar concreto con una sustancia pegajosa, para que con una suave presión con el dedo del tahúr tramposo sobre el lugar del pego, éste actuase y arrastrase la carta siguiente. Los que ponían en práctica esta trampa debían ser tahúres astutos y ágiles de manos, porque el pego era y es de muy difícil ejecución.

· Tirar los tejos.

· *Insinuarle a una persona el interés que se tiene por ella, especialmente en el sentido amoroso; cortejar a una persona.*

· *El tejo* es un trozo pequeño de teja, piedra o madera, que se usa en algunos juegos infantiles como la rayuela, el truque, la casa o la línea. En unos casos, se trataba de darle pequeños golpes con el pie a uno de los tejos para ir recorriendo un dibujo pintado en el suelo; en otros casos, consistía en lanzar los tejos a una pieza o tanga con dinero encima para derribarla.

· Dar el tostón.

· *Molestar, aburrir.*

· *Tostón* significa entre otras cosas: «trozo de pan frito o tostado con el que se acompañaban algunos platos». Lo que en algunas zonas se llama picatoste. El tostón o picatoste es difícil de masticar por su dureza, también suele ser pesada su digestión.

- Irse de picos pardos.
- *Irse de juerga.*
- Surge porque antiguamente las leyes obligaban a las prostitutas o mujeres de vida alegre a declarar públicamente su profesión vistiendo algunas prendas distintivas, en este caso un jubón terminado en adornos con picos pardos o de color oscuro.

BIBLIOGRAFÍA:

- Bellón, V. y Roncero, E. (2001): *España, ayer y hoy*. Madrid: Edinumen.
- G. Campos, J. y Barella, A. (2002): *Diccionario de refranes*. Madrid: Espasa.
- Moreno, C.; García Naranjo, J.; García Pimentel, M^a R. y Hierro Montosa, A. (2002): *Actividades lúdicas para la clase de español*. Madrid: SGEL.
- Ruiz Fernández, C. (2005): *Diccionario ejemplificado de argot*. Barcelona: Ediciones Península – Cilus.
- Sarto, M. (2001): *Animación a la lectura con nuevas estrategias*. Madrid: S.M.
- Suazo Pascual, G. (2003): *Abecedario de dichos y frases hechas*. Madrid: Edaf.

Música, cultura y gramática en la clase de ELE

JESÚS GUSTAVO LOZANO ANTOLÍN
Universidad de Valladolid

Jesús Gustavo Lozano Antolín es diplomado en Ingeniería Técnica Forestal por la Escuela Técnica Superior de Ingenierías Agrarias (ETSIA) de Palencia desde el año 1997. Tras una estancia de un año y medio (1999-2000) en Belo Horizonte, Brasil, ejerciendo como Profesor de Español en diferentes academias de idiomas privadas, regresa a España en 2001 para recibir formación académica en el área de la enseñanza de lenguas extranjeras, realizando entre otros el curso de Especialista Universitario en Enseñanza del ELE por la Universidad de Valladolid durante los años 2002-2003, y obteniendo el título del Curso de Aptitud Pedagógica (CAP), Especialidad: Francés, en 2004. En la actualidad está trabajando en la academia de idiomas Instituto Hispania, India, y está elaborando unidades didácticas con vistas a su futura publicación en revistas especializadas en la enseñanza / aprendizaje de ELE.

Resumen: Partiendo de un mismo material auténtico, la canción "Villancico" interpretada por Paco Ibáñez, se presentan dos maneras diferentes de explotarla en función del nivel de español de los estudiantes: una propuesta de tarea comunicativa centrada principalmente en el componente cultural de la lengua (Nivel A2) y otra más orientada a la reflexión gramatical, en este caso en relación con la formación y uso del presente de subjuntivo en español (Nivel B2).

El objetivo que pretendemos alcanzar con esta propuesta es demostrar como en realidad la dificultad del material no radica tanto en su componente gramatical o semántico sino más bien en lo que se les exige a los estudiantes hacer con dicho material.

INTRODUCCIÓN

La primera pregunta que todo profesor suele hacerse cuando encuentra un material auténtico interesante para trabajar en clase es: ¿En qué nivel puedo aplicarlo?

Normalmente, los criterios que se tienen en cuenta para tomar esta decisión son de carácter lingüístico: tiempos gramaticales que aparecen en el material, riqueza del

vocabulario empleado, temática tratada, etc. Esta forma de proceder, sin dejar de tener una cierta justificación, no nos parece sin embargo que sea la más acertada, ya que parte de un presupuesto que no es válido, a saber: que la dificultad del trabajo a realizar con el material radica en la mayor o menor complejidad de su componente gramatical y semántico.

Buena prueba de que eso no es realmente así lo constituye, por poner un ejemplo, la primera clase del nivel A1. En ella los alumnos aprenden, entre otras cosas, a decir su nombre y a preguntárselo a sus compañeros, para lo cual el profesor les hará practicar con las fórmulas ¿Cómo te llamas (tú)? (Yo) me llamo... Visto desde un punto de vista lingüístico, lo que les estamos presentando a los alumnos en su primer acercamiento al español es nada menos que los verbos reflexivos, algo que gramaticalmente hablando supone una dificultad considerable. Y, sin embargo, eso no suele constituir un obstáculo insalvable para ellos. ¿Por qué? La respuesta está en qué es lo que les pedimos que hagan con esa estructura.

De la misma manera, cuando nos enfrentamos por primera vez a un material auténtico, la primera pregunta que nos debemos hacer es: ¿Qué voy a pedir al alumno que haga con este material? Así, en función de la dificultad de la tarea que se le proponga realizar al alumno deberemos clasificar dicho material como apto para trabajar en tal o cual nivel. Por supuesto, a la hora de decidir qué vamos a pedir a los alumnos que hagan con el material influirá el componente lingüístico del mismo, pero la diferencia está en que no será éste el criterio de partida en el que nos basaremos para hacer la clasificación del material, sino únicamente un factor más a tener en cuenta.

Por tanto, el proceso de análisis de materiales que proponemos es precisamente el inverso al habitualmente utilizado a la hora de decidir en que nivel aplicar un material dado: en lugar de partir del contenido lingüístico del material, partiremos del nivel de español de los estudiantes para, a continuación, elaborar una explotación del material adecuada a dicho nivel, proponiendo una tarea de una dificultad acorde al mismo.

En el caso que nos ocupa en este artículo hemos optado por dos opciones claramente diferenciadas:

- Una explotación cultural de la canción (diseñada para trabajar con el nivel A2), lo que nos permite por una parte introducir la Navidad como hecho cultural en el mundo hispano, ya que ésta constituye el trasfondo temático de la canción y, por otra parte, evitar las dificultades gramaticales existentes en la misma (presente de subjuntivo).

- Una reflexión gramatical (pensada para el nivel B2) sobre la formación y el uso del presente de subjuntivo, para lo cual seguiremos la teoría del “focus on form” tal y como Montserrat Varela Navarro la ha aplicado en la propuesta didáctica incluida en su artículo “Que no te quite el sueño: introducir el subjuntivo en la clase de ELE”.

TAREA PROPUESTA: EXPLOTACIÓN Y SECUENCIACIÓN

La canción que utilizaremos como material para trabajar con los niveles Inicial (A2) e Intermedio (B2) se titula “Villancico” y está extraída del álbum de 1969 (remasterizado en 2002) “Paco Ibáñez en el Olimpia”, editado por A Flor de Tiempo S.L. Se trata de la versión musicalizada del poema del mismo título obra de Gloria Fuertes.

A la hora de abordar el trabajo con esta canción, para ambos niveles, debemos dividirla en 2 partes: una primera, compuesta por las tres primeras estrofas, en las que nos encontramos con verbos en su gran mayoría en presente de indicativo (y una notable excepción: *Vengan*, segunda estrofa, presente de subjuntivo); y una segunda parte, compuesta por las dos últimas estrofas, en las que aparece el presente de subjuntivo en todos los versos salvo en el segundo y el último, en los que se emplea el presente de indicativo.

Aclarado esto, pasamos a exponer las diferentes actividades a realizar con la canción, primero para nivel inicial (A2) y luego para intermedio (B2).

NIVEL A2.

Prealentamiento.

Preguntaremos a los alumnos lo que saben acerca de la celebración de la Navidad en el mundo hispano, con el fin de sacar a la superficie sus conocimientos previos del tema. Todo aquello relevante que digan lo escribiremos en la pizarra, para que de esta manera tengan un marco de referencia que puedan utilizar cuando escuchen la canción.

Escucha de la canción.

A continuación dividiremos el grupo en dos, de tal forma que a cada uno de los grupos le entregaremos una versión *vaciada* diferente (y complementaria) de las tres primeras estrofas de la canción.

Una vez entregadas ambas versiones ponemos esta primera parte de la canción (o el profesor la canta) y ellos tratan de rellenar los huecos. Tras una primera y única audición cada grupo comprueba sus respuestas para, posteriormente, compararlas con la versión del otro grupo.

Hecho esto pasamos a entregarles la segunda parte de la canción en una versión *vaciada* igual para todos.

En esta ocasión se pondrá (o el profesor cantará) dos veces esta parte para, tras la segunda audición, comprobar las respuestas entre ellos, utilizando también todo aquello que se escribió en la pizarra al principio de la actividad. En este momento el profesor puede añadir más información sobre la celebración de la Navidad en el mundo hispano, de tal manera que los alumnos tengan un conocimiento más completo sobre el hecho.

Escribir una carta a los Reyes Magos.

Por último se escuchará la canción entera (o el profesor la cantará), para al final pedir a los alumnos que escriban su propia carta a los Reyes Magos.

NIVEL B2.

En primer lugar hemos de dejar claro el presupuesto inicial del que partimos: los alumnos han estudiado previamente la formación del presente de subjuntivo, de tal manera que con esta canción lo que buscamos es, por una parte, intentar fijar esa formación y, por otra, hacerles reflexionar sobre el uso del presente de subjuntivo.

Pre calentamiento.

Una de las cosas típicas que se suelen hacer en Navidad es desear cambios para el Año Nuevo. Por tanto, la actividad de pre calentamiento consistirá en que los alumnos deberán relacionar el nombre de algunas personalidades mundialmente conocidas (George Bush, Hugo Chávez, Shakira, Pedro Almodóvar y Rafael Nadal) y sus “buenos deseos” para el año próximo, todos ellos expresados mediante las fórmulas *Quiero que / Espero que / Deseo que + presente de subjuntivo*.

Escucha de la canción.

Lo primero que haremos será ponerles una sola vez las primeras tres estrofas de la canción (o el profesor las canta) pidiéndoles que intenten responder a esta pregunta: ¿Cómo se llama el niño de la canción?

Es de esperar que algún alumno dé la respuesta correcta, pero de no ser así les desvelaríamos un dato más (el título de la canción), para más tarde darles la versión completa de las tres primeras estrofas.

Acto seguido entregaremos una versión de las dos últimas estrofas *vaciada* de los verbos en subjuntivo.

Tras escuchar este fragmento dos veces (con el CD o cantado por el profesor), comprobaremos los resultados obtenidos, hecho lo cual pasaremos a trabajar la formación del presente de subjuntivo y a presentar uno de sus posibles usos: la expresión de deseos, esperanzas, etc. o, en la terminología empleada por Ruiz Campillo, las <<matrices intencionales>> del tipo de las fórmulas vistas en el pre calentamiento. Con este fin proponemos la siguiente secuencia de actividades:

1.- Reconstruir la formación del presente de subjuntivo de los verbos que aparecen en el texto, por mediación de tablas incompletas.

2.- Convertir los verbos que aparecen en las tres primeras estrofas al presente de subjuntivo para, a continuación, preguntarles si decimos lo mismo cuando utilizamos el presente de subjuntivo que cuando empleamos el presente de indicativo o cualquier otro tiempo del indicativo. Para ayudar, el profesor puede comentar sucintamente la idea de fondo que subyace a la oposición indicativo-subjuntivo: valor declarativo (indicativo) frente

a valor no declarativo o idea virtual (subjuntivo); esto es, con el indicativo se hace una aseveración, se asevera algo, mientras que con el subjuntivo no.

3.- Obtener la regla sobre el valor del subjuntivo.

Hablar sobre sus “buenos deseos” para el próximo año.

Por último, pediremos a los alumnos que compartan con sus compañeros sus “buenos deseos” para el año que viene.

BIBLIOGRAFÍA

Ruiz Campillo, José Ignacio *El subjuntivo es lógico: una actividad de concienciación*, redELE, nº 1, junio 2004. <http://www.sgci.mec.es/redele/revista1/placido.shtml/>

Varela Navarro, Montserrat *Que no te quite el sueño: introducir el subjuntivo en la clase de ELE*, MarcoELE, nº 1, 2005.

http://www.marcoele.com/B1umbral/subjuntivo_mvarela.htm/

SECUENCIA DE ACTIVIDADES

NIVEL A2.

a) Cuando llega el 24 de diciembre en España e Hispanoamérica se celebra una fiesta muy especial. ¿Sabes cuál es? ¿Qué se celebra?

b) A continuación vas a escuchar una canción típica de esas fechas. La oirás solamente una vez. Rellena los huecos de este texto con las palabras que oigas. Después, compara tu texto con el de los compañeros.

Ya _____ el niño en el portal,
que nació en la portería,
San José _____ taller,
y _____ la portera María.

Vengan sabios y doctores,
a consultarle sus dudas,
el niño sabelotodo,
_____ esperando en la cuna.

Dice que pecado _____,
hablar mal de los vecinos,
y que pecado no _____,
besarse por los caminos.

Ya está el niño en el _____,
que nació en la portería,
_____ tiene taller,
y es la portera _____.

Vengan sabios y doctores,
a consultarle sus dudas,
el niño sabelotodo,
está esperando en la _____.

Dice que _____ es,
hablar mal de los vecinos,
y que _____ no es,
besarse por los caminos.

c) Ahora oirás el final de la canción. Lo oirás dos veces. Rellena los huecos con las palabras que oigas. Después, compara tu texto con el de tus compañeros.

Que se acerquen los _____,
que me divierten un rato,
que se acerquen los _____,
que se alejen los _____.

Que pase la _____,
que venga _____,
que esperen los _____,
que les tengo que escribir.

d) Como ves, al final el niño de la canción escribe una carta a los Reyes Magos. Haz tú lo mismo, pidiéndoles todos aquellos regalos que desees recibir el 6 de enero.

NIVEL B2.

a) Como ya sabes, en Navidad es normal hablar sobre lo que queremos que se cumpla para Año Nuevo. Por esa razón, es habitual encontrar esos días en los periódicos entrevistas a personajes famosos en las que se les pregunta por sus “buenos deseos” para el próximo año. Aquí te presentamos algunos extractos de entrevistas realizadas a 5 famosos: George Bush, Hugo Chávez, Shakira, Pedro Almodóvar y Rafa Nadal. ¿A quién crees que pertenece cada una de las siguientes declaraciones?

1. Quiero que EE.UU. fracase en sus proyectos imperialistas.
2. Espero que no haya más guerras en el mundo.
3. Deseo que mis fans sean felices.
4. Quiero que mis compatriotas vivan sin miedo.
5. Espero que el próximo año los homosexuales puedan al fin casarse legalmente.

b) A continuación vas a escuchar la primera parte de una canción típica de Navidad. La oirás solamente una vez, así que escucha atentamente para responder a la siguiente pregunta: ¿Cómo se llama el niño de la canción?

Ya está el niño en el portal,
que nació en la portería,
San José tiene taller,
y es la portera María.

Vengan sabios y doctores,
a consultarle sus dudas,
el niño sabelotodo,
está esperando en la cuna.
Dice que pecado es,
hablar mal de los vecinos,
y que pecado no es,
besarse por los caminos.

c) Ahora oirás el final de la canción. Lo oirás dos veces. Rellena los huecos de este texto con los verbos que escuches. Después, compara tu texto con el de los compañeros.

Que _____ los pastores,
 que me divierten un rato,
 que _____ los humildes,
 que _____ los beatos.
 Que _____ la Magdalena,
 que _____ San Agustín,
 que _____ los Reyes Magos,
 que les tengo que escribir.

d) ¿A qué tiempo pertenecen los verbos que has escuchado? Intenta reconstruir las tablas escribiendo todas las formas de los verbos del texto.

Acercarse	Alejarse	Pasar	Esperar
me acerque		pase	
	te alejes		esperes
se acerque		pase	espere
nos acerquemos		pasemos	
	os alejéis		esperéis
se acerquen	se alejen		

Ser	Tener	Venir	Decir
	tenga	venga	
		vengas	
sea			diga
seamos			
	tengáis		
sean			digan

e) Convierte los verbos que aparecen en los versos 1, 2, 3, 4 y 9 al presente de subjuntivo. ¿Por qué en unos versos se utiliza el presente de indicativo y en otros el presente de subjuntivo? ¿Decimos lo mismo en un caso que en el otro?

f) Vamos a intentar sacar unas reglas a partir de estos ejemplos:

§ Cuando queremos declarar el contenido de un verbo, usamos el _____

§ Cuando no queremos declarar el contenido de un verbo, porque ese verbo es una idea virtual, uso el _____

§ Además, fíjate que el subjuntivo se usa en frases subordinadas. La idea virtual está integrada en la declaración anterior:

Declaración	No-declaración o idea virtual
Quiero que	aprendas español.

g) ¿Cuáles son tus “buenos deseos” para el Año Nuevo? Compártelos con tus compañeros.

MATERIALES EMPLEADOS

TEXTO COMPLETO

Ya está el niño en el portal,
que nació en la portería,
San José tiene taller,
y es la portera María.

Vengan sabios y doctores,
a consultarle sus dudas,
el niño sabelotodo,
está esperando en la cuna.

Dice que pecado es,
hablar mal de los vecinos,
y que pecado no es,
besarse por los caminos.

Que se acerquen los pastores,
que me divierten un rato,
que se acerquen los humildes,
que se alejen los beatos.

Que pase la Magdalena,
que venga San Agustín,
que esperen los Reyes Magos,
que les tengo que escribir.

Maneras de hablar del futuro en español entre gramática y pragmática Futuro, ir a + infinitivo y presente de indicativo: análisis, usos y valor profundo

FRANCISCO MATTE BON
Universidad de Salerno

Francisco Matte Bon es catedrático de Lengua española en la Facultad de lenguas y literaturas extranjeras de la Universidad de Salerno y Director del Centro de idiomas de la misma universidad

Resumen: Por la multiplicidad de aspectos y perspectivas de análisis que nos impone, el estudio de las maneras de hablar del futuro en español constituye un ámbito privilegiado para quien desee reflexionar sobre el funcionamiento gramatical de la lengua y especialmente sobre las complejas relaciones que median entre el sistema abstracto (gramática y semántica) que la lengua pone a nuestra disposición y la infinidad de efectos expresivos que interpretamos en cada contexto (pragmática).

CONSIDERACIONES INICIALES

Si nos lo planteamos desde la perspectiva de la enseñanza de la lengua a extranjeros, para poder dar cuenta de sus numerosas facetas, el estudio de las maneras de hablar del futuro requiere un doble enfoque. Por una parte, el estudiante extranjero necesitará conocer los diferentes recursos de los que dispone la lengua para hablar del futuro: futuro gramatical, presente de indicativo, perífrasis *ir a + infinitivo*, imperativo, diferentes construcciones verbales que pueden utilizarse para expresar planes, proyectos e intenciones (*pensar + infinitivo*, *querer + infinitivo*, formas en condicional del verbo *gustar + infinitivo –me/nos/etc... gustaría + infinitivo*)¹. Para llegar a conocer esos recursos el estudiante necesita explorar su morfología, los aspectos sintácticos relacionados con ellos², su significación, los contextos en los que se pueden utilizar. Esto implica que se afronte cada mecanismo y cada expresión individualmente en un enfoque semasiológico por la línea de lo que nos proponen la mayor parte de los trabajos de gramática. Desde este punto de vista, puede resultar extremadamente provechoso acudir en cada caso a diferentes perspectivas

¹ En el presente trabajo concentraremos nuestra atención en tres de los recursos mencionados aquí, los tres que los profesores, los hablantes y los libros de gramática relacionan más explícitamente con la idea de futuro: el futuro gramatical, la perífrasis *ir a + infinitivo* y el presente de indicativo.

² En este trabajo concentraremos nuestra atención en la significación de cada uno de los recursos estudiados, en ese valor central que le permite funcionar en diferentes contextos. No nos detendremos en los numerosos aspectos sintácticos que plantea cada uno.

de análisis, ya que cada una de ellas aportará nuevos datos y enriquecerá el conocimiento que tengamos del elemento estudiado. Ahora bien, para saber hablar del futuro no basta con conocer cada recurso individualmente. Es indispensable enriquecer este primer enfoque con un enfoque onomasiológico que nos lleve a preguntarnos cómo se habla del futuro en cada contexto, qué es lo que determina la elección entre un recurso y otro, qué diferencias hay, en los contextos en los que cabe más de una posibilidad, entre el uso de uno u otro. Estas dos perspectivas se enriquecen mutuamente. La segunda no es posible si no se cuenta con una buena descripción del funcionamiento de cada recurso individualmente. Sin embargo, comprender el funcionamiento de cada recurso en sí no es suficiente para lograr expresarse en español de manera natural y llegar a captar todos los matices que pueden expresarse en los diferentes contextos en los que usamos la lengua.

Todo lo dicho hasta aquí puede resumirse en dos preguntas a las que intentaremos responder a lo largo de este artículo:

1. ¿Cómo funciona cada uno de los recursos que utilizamos para hablar del futuro, qué posibilidades expresivas encierra en sí y por qué? (enfoque semasiológico).
2. ¿Cómo hablamos del futuro en cada contexto, qué recursos escogemos, qué efectos expresivos transmite cada recurso en contraste con los demás? (enfoque onomasiológico).

A estas dos preguntas no puede responderse aisladamente. Cada una de ellas nos obliga a mirar las cosas desde la perspectiva de la otra.

Ocuparse de tiempos verbales implica tocar numerosos fenómenos, y especialmente las diferentes concepciones que existen del tiempo y del aspecto. Existen numerosos y válidos trabajos dedicados a estas cuestiones, por lo que en este artículo no las trataremos sino marginalmente, para concentrar nuestra atención en diferentes aspectos en los que se suele hacer menos hincapié y presentar una hipótesis sobre su funcionamiento en la que la dimensión temporal es tan sólo una entre otras, por lo que no ocupa el centro del análisis. Este enfoque puede abrir la puerta a algunas reflexiones metodológica más generales sobre el análisis gramatical, especialmente en la enseñanza de lenguas extranjeras.

Nuestras observaciones partirán de un breve repaso crítico de lo que leemos en algunas de las grandes gramáticas de referencia sobre los tres recursos objeto de nuestro estudio. En esto no hay ni puede haber ninguna ambición de exhaustividad: el estudio crítico pormenorizado de las diferentes concepciones que existen de estos tres mecanismos requeriría un espacio que rebasa con creces los límites de un artículo. Nuestro único objetivo es tomar como punto de arranque de nuestra reflexión las principales ideas más recurrentes, que se reflejan con frecuencia en los materiales didácticos y en las clases de lengua.

El futuro gramatical

Cuando se consultan las páginas dedicadas al futuro gramatical³ en la mayor parte de los manuales de gramática, saltan a la vista las dificultades con las que se enfrentan los diferentes autores, si bien no todos las manifiestan explícitamente. Salvador Fernández Ramírez empieza su introducción a las páginas dedicadas a esta cuestión señalando el problema:

El futuro es un tiempo verbal cargado de matices significativos y valores modales que exceden en mucho de la simple referencia a un momento o periodo posterior al que se describe, o a aquel en que se habla. Estos valores pueden incluso anular la futuridad misma [...]. (Fernández Ramírez 1986: 284)

A pesar de esas dificultades, la mayor parte de los autores intentan clasificar los diferentes usos del futuro según los matices que interpretamos en cada contexto específico⁴.

³ Dados los inevitables límites que se imponen a este trabajo, en esta breve reseña crítica concentraremos nuestra atención sobre la presentación que dan algunas de las principales gramáticas de referencia del llamado *futuro imperfectivo*, o *futuro simple*. No nos ocuparemos por separado del *futuro perfectivo* o *futuro compuesto* –numerosos autores se refieren a él con la etiqueta propuesta por Andrés Bello *antefuturo*– porque la concepción que se tiene del futuro es análoga. La mayor parte de los autores señalan que este tiempo añade un matiz de anterioridad con respecto al *futuro imperfectivo* o *futuro simple*.

⁴ Entre los autores que J. M^a Brucart (2000: 151-172) clasifica dentro de los *los estudios gramaticales de corte tradicional*, S. Fernández Ramírez es, sin lugar a dudas, el que presenta la casuística más amplia. Como veremos más adelante, los demás presentan un número limitado de usos, siguiendo a Bello y a Gili Gaya.

Las clases de futuros que pueden establecerse no se acomodan con facilidad a categorías claramente aislables, pero a pesar de que existan cruces y ciertos problemas de delimitación, creemos que tiene sentido postular algunas divisiones básicas. (Fernández Ramírez 1986: 284)

Por esta línea, Fernández Ramírez nos habla de un *futuro prospectivo*, que sería “el más general de todos puesto que señala únicamente la posterioridad del acto o del hecho que se describe respecto del momento en que se habla o respecto de una acción que se menciona o a la que se ha aludido”; un *futuro voluntativo* que “añade algunos matices intencionales. Nos hace percibir el hecho o la acción anunciada como deseada por el hablante”; un *futuro de necesidad*; un *futuro de conjetura* con el que “realizamos una suposición no prospectiva, de tal forma que nos desprendemos ya por completo de la futuridad misma” (Fernández Ramírez 1986: 284). Sin embargo, este autor nunca pierde de vista la dificultad que entraña el querer aislar esos valores, y antes de pasar a presentar cada uno de los usos señalados observa que:

La preferencia por una u otra interpretación viene casi siempre determinada por la situación. Es posible incluso que pueda darse más de una interpretación en ciertos contextos, por lo que habremos de estudiar con atención el entorno del futuro para averiguar cuál es la correcta. Imaginémonos fuera de cualquier contexto (si es que es posible hacerlo) la oración *Se arrepentirá*. Podemos decir de ella que nos comunica que algo ocurrirá en un futuro próximo o lejano, o que describe una acción que presentamos como venidera (*FUTURO PROSPECTIVO*). Pero también podemos usar esas palabras para manifestar una cierta predisposición intencional a que ocurra. Obtendremos así matices diversos desde la confianza o el deseo, a la declaración categórica o la amenaza (*FUTURO VOLUNTATIVO*). También podemos presentar ese hecho como la consecuencia lógica y necesaria de una serie de premisas de las que se deduce como conclusión demostrativa (independientemente de nuestra actitud emocional hacia él, que puede incluso ser contraria a que se dé el arrepentimiento) o también percibir la acción como una obligación del sujeto que creemos real u objetiva (*FUTURO DE NECESIDAD*). Finalmente, podemos querer decir que suponemos, imaginamos o consideramos probable que se esté arrepintiendo, aunque no poseamos pruebas concluyentes para afirmarlo con certidumbre (*FUTURO DE CONJETURA*). (Fernández Ramírez 1986: 284-285)

Tras estas observaciones iniciales Fernández Ramírez analiza detenidamente los diferentes usos, a lo largo de más de 15 densas páginas, con la ayuda de abundantísimos ejemplos extraídos de una gran variedad de obras literarias, e intenta definir las características de los contextos en los que se dan las diferentes interpretaciones. Más allá de la admiración que causan en nosotros el honesto y encomiable esfuerzo por clasificar de manera rigurosa una gama muy variada de efectos expresivos sin perder de vista ningún matiz, y la ingente labor de observación sistemática de la realidad de la lengua en contextos naturales emprendida por este autor, el enfoque adoptado suscita cierta perplejidad porque, por más que nos identifiquemos con sus observaciones en buena parte de los usos registrados, se tiene la sensación de un trabajo demasiado anclado en una tradición de estudios gramaticales que enumeraba usos, y aun cuando busca el elemento en común que los une a todos, no consigue dar cuenta del sistema esencial que es la lengua debido al peso excesivo que atribuye a cada ejemplo y cada interpretación. De hecho, al afrontar en detalle cada uno de los usos mencionados arriba, Fernández Ramírez establece nuevas subdivisiones y señala nuevos matices. El *futuro prospectivo* adquiere a veces matices de *futuro de narración*. El *futuro voluntativo* englobaría 9 usos distintos, algunos de los cuales adquieren matices especiales en algunos contextos: un *futuro estipulativo*; un *futuro prescriptivo*; un *futuro de conformidad, conciliación o avenencia*; un *futuro de confianza*; un *futuro de inhibición*; un *futuro concesivo*, un *futuro categórico* que se hace, a veces, *futuro resolutivo* y en algunos casos *futuro resolutivo para acciones inmediatas*; un *futuro vinculativo* y un *futuro de amenaza o desafío*. A éstos se añade un *valor de propuesta o proposición* que “predomina en muchos futuros usados en interrogativas” (Fernández Ramírez 1986: 286-291). Sólo la categoría *futuro voluntativo* incluiría, pues, aproximadamente 12 usos diferentes. Por otra parte, el autor nos recuerda en diferentes momentos que dichas *subcategorías* se solapan con frecuencia:

A pesar de que hemos intentado presentar una clasificación relativamente detallada de los tipos de futuro voluntativo, lo cierto es que una misma frase podría en ciertos casos, como ya

se ha advertido, pertenecer a grupos distintos o tal vez a dos grupos a la vez. (Fernández Ramírez 1986: 291)

Cuando pasamos al análisis que nos presenta este autor de los usos del *futuro de necesidad* descubrimos que también existen coincidencias entre las categorías indicadas al principio: así, al referirse a cierto matiz *apodíctico* que adquiere este futuro en algunos textos de carácter científico o doctrinal, el autor señala que “El futuro apodíctico suele ser a la vez categórico en tales casos” (Fernández Ramírez 1986: 293); y, más adelante, nos explica que

Apodícticos y voluntativos al tiempo son los futuros que aparecen en oraciones como las que encabezan expresiones (todas con sujeto de persona) como *(usted) comprenderá, permitiréis, perdonarán (ustedes)*, etc. Con ellas presentamos como necesaria o esperable una acción, a la vez que manifestamos nuestra inclinación hacia ella. (Fernández Ramírez 1986: 291)

Estos problemas se deben probablemente a una concepción del análisis gramatical muy en boga hasta una época relativamente reciente, estrechamente relacionada con el estudio de las lenguas clásicas, a su vez marcado por el enfoque didáctico, que llevaba al estudioso a acercarse a estas lenguas a través de la traducción. Esto le empujaba a concebir su descripción intentando detallar los efectos expresivos que podían darse en diferentes contextos⁵.

En este tipo de enfoque no parece haber una clara distinción entre el sistema abstracto que es la lengua y la interpretación que damos de cada uso, que depende, como resulta evidente tras la lectura del texto del mismo Fernández Ramírez, de los datos de cada contexto, del semantismo de los verbos utilizados, de las entonaciones, de nuestro conocimiento del mundo, etc. y que, por tanto, más que al mundo de la gramática pertenece al mundo de la pragmática.

Las dificultades señaladas por Fernández Ramírez se refieren en su gran mayoría a la interpretación del valor comunicativo que adquieren, según los contextos, los usos del futuro. Ahora bien, si pasamos de la interpretación del matiz comunicativo que adquiere cada futuro a una perspectiva organizada en torno al tiempo al que se refiere cada enunciado, cabría esperarse menos dificultades a la hora de clasificar los diferentes usos, y se podría suponer, tal como lo señala J. Alcina Franch, que “cuando la forma del futuro se emplea en relación con el presente toma el sentido de **probabilidad**” (Alcina – Blecua 1975: 799-800). Los usos que se refieren al futuro deberían ser los que adquieren los diferentes matices *prospectivos* indicados por Fernández Ramírez. Sin embargo, si estudiamos la cuestión con detenimiento, notamos que aquí también existen dificultades. Como veremos más adelante, hay casos en los que los usos referidos al presente de la enunciación (expresión de lo que el enunciador considera probable) se solapan con los usos referidos al futuro con respecto al momento de la enunciación y la desambiguación se hace difícil. Esto es lo que sucede en un intercambio como el siguiente:

(1)

- ¿Y Pepe? ¿Cómo es que no ha llegado todavía?

+ Se habrá quedado durmiendo y vendrá más tarde. Siempre hace lo mismo.

En este ejemplo cabe más de una interpretación del futuro *vendrá*, como explicaremos al ocuparnos de la estrecha relación que existe entre los efectos expresivos interpretados y los contextos.

Algunos autores evitan en cierta medida las dificultades que se derivan de un intento de clasificar tan sistemáticamente todas las interpretaciones que damos en los diferentes contextos, aun manteniéndose dentro de un enfoque análogo, limitando el número de efectos expresivos reseñados a pocos casos esenciales y concentrando sus esfuerzos en la búsqueda de elementos en común entre los diferentes usos. Tal es el planteamiento seguido

⁵ Éste parece ser el caso de Fernández Ramírez. Como nos recuerda José Manuel Blecua, su obra está basada en “hondos conocimientos de los problemas lingüísticos de las lenguas clásicas” (Alcina – Blecua 1975: 179).

por don Samuel Gili Gaya, y por Andrés Bello⁶ un siglo antes. Gili Gaya limita el número de usos a cinco e intenta poner de manifiesto las relaciones que existen entre ellos. Así, después de explicarnos que el futuro “significa acción venidera independiente de cualquier otra acción”, hace hincapié en su origen: “se formó por aglutinación del infinitivo con el presente del verbo *haber* (...). Era por lo tanto una perífrasis verbal, una forma compuesta del verbo, que expresaba en su origen la obligación presente de realizar un acto” (Gili Gaya 1961: 165). Esto le permite introducir “el llamado *futuro de mandato*, muy frecuente en segunda persona en sustitución del imperativo” señalando que “puede considerarse como un resto del sentido obligatorio” (*ibidem*). Análogamente, después de explicarnos que “con el *futuro de probabilidad* expresamos suposición, conjetura o vacilación” (*ibidem*) pasa a mencionar el valor concesivo subrayando la relación: “de aquí proviene el sentido concesivo que le damos cuando queremos replicar amablemente a nuestro interlocutor” (Gili Gaya 1961: 165-166). Por último, Gili Gaya presenta el *futuro de sorpresa*, señalando que se da en oraciones interrogativas y exclamativas (Gili Gaya 1961: 166).

Las páginas que dedica el *Esbozo* de la Real Academia Española de la Lengua (1973) al futuro siguen muy de cerca el enfoque de Gili Gaya: esto no debe sorprendernos, ya que la redacción de la parte del *Esbozo* dedicada a la sintaxis se encomendó al mismo Gili Gaya (Brucart 2000: 159). Tras un primer apartado en el que se nos explica con palabras casi idénticas a las del *Curso superior de sintaxis española* de Gili Gaya que el futuro “expresa acción venidera y absoluta, es decir, independiente de cualquier otra acción” (RAE 1973: 470) y, tal como sucede en el *Curso superior de sintaxis española*, se nos recuerda el origen morfológico y semántico de este tiempo, el *Esbozo* distingue tres futuros y dedica un párrafo a cada uno de ellos: un *futuro de mandato*, un *futuro de probabilidad* y un *futuro de sorpresa*. Igual que en el *Curso...* de Gili Gaya, el valor concesivo se menciona en el *Esbozo* en el apartado dedicado al *futuro de probabilidad*, del que no sería más que una manifestación especial (RAE 1973: 470-471).

Por la misma línea, Seco nos explica que “el futuro imperfecto expone una acción venidera, pero no dándola como terminada” (Seco 1975: 75). Luego, en letra más pequeña, como si se tratara de aspectos secundarios o de matices menos esenciales o frecuentes, añade que “el futuro de *mandato* o de *obligación* indica seguridad en el cumplimiento futuro de una orden”⁷ y que “el mandato se convierte en ruego cortés cuando la entonación es interrogativa” (Seco 1975: 76) El

⁶ Si, como recuerdan diferentes autores (Alcina – Blecua 1975: 179; Brucart 2000: 152-154), Gili Gaya ha influido enormemente en los estudios de gramática española desde la primera publicación de su *Curso superior de sintaxis* en 1943, Bello, es bien sabido, marcó un hito en la historia de la gramática en el mundo hispánico, e influyó considerablemente en el mismo Gili Gaya. En su *Gramática de la lengua castellana* (1847) el lingüista venezolano establece una distinción entre el “significado fundamental” de los diferentes tiempos, un significado “secundario” y otro “metafórico”.

“Antes de todo se debe advertir que cada forma del verbo suele tener, además de su valor propio y fundamental, otros diferentes en que se convierte el primero según ciertas reglas generales. Distinguimos, pues, en las formas del verbo un significado *fundamental* de que se derivan otros dos, el *secundario* y el *metafórico*”. (Bello 1982: 200)

Como significado fundamental el futuro expresa según Bello “la posterioridad del atributo al acto de palabra” (Bello 1982: 201). Al referirse a los usos secundarios y metafóricos Bello también menciona los usos del futuro con valor de imperativo (Bello 1982: 214), los usos con valor de probabilidad o conjetura (Bello 1982: 216) y los usos con valor de “sorpresa o maravilla” (Bello 1982: 217).

Prácticamente todos los autores posteriores aluden de alguna forma a la gramática de Bello, de la que recuperan en parte los análisis o utilizan la terminología, especialmente cuando se trata de analizar el sistema verbal.

⁷ Es interesante notar la ambigüedad que encierra esta formulación (recogida en diferentes trabajos). Son numerosas las dudas que surgen sobre las posibilidades de interpretar los mandamientos –expresados en futuro– por esta línea, que parece en gran medida en contradicción con el concepto mismo de mandamientos concebidos como preceptos a los que debe atenerse el buen cristiano y presuponen la posibilidad de que no lo haga. Más correcto sería decir que el mandato expresado en futuro es inapelable, en el sentido de que no admite respuesta. En esto, a pesar de los problemas que vemos en la conceptualización del futuro gramatical que dábamos en las primeras ediciones de nuestra *Gramática comunicativa del español*, tras años de observación y análisis de la realidad y de reflexión sobre el futuro como problema, que nos han llevado a matizar mucho nuestra percepción de este fenómeno, seguimos suscribiendo plenamente lo que allí decíamos.

mismo autor añade además que “expresa también el futuro la probabilidad o la posibilidad” (1975: 76).

Análoga es la presentación que dan del futuro, más recientemente, F. Marcos Marín, F. J. Satorre Grau y M^a L. Viejo Sánchez en su *Gramática española*. Estos autores también nos recuerdan el origen del futuro e intentan encontrar una relación entre el que parecen considerar como valor propio o principal del futuro y los demás valores, que consideran *modales*. Posteriormente, además del *futuro prospectivo*, sólo reseñan 4 usos *modales* del futuro (frente a los más de 15 catalogados por Fernández Ramírez), los mismos a los que alude Gili Gaya, que parecen más claramente identificables: un *futuro imperativo*; un *futuro de probabilidad o aproximación*; un *futuro de concesión* y un *futuro de sorpresa*.

Por esta misma línea se mueven González Araña y Herrero Aísa, quienes, después de una introducción en que nos señalan que “las formas verbales, además de informar acerca del tiempo de la acción, adquieren otros valores” (González Araña y Herrero Aísa 1997: 83), al abordar el futuro imperfecto nos explican⁸ que

además de su capacidad para aludir a un tiempo venidero, también adquiere valores modales que expresan:

- exhortación, mandato, sustituyendo al imperativo (...);
- probabilidad, indica incertidumbre acerca de un hecho presente (...);
- sorpresa, perplejidad (...). (González Araña y Herrero Aísa 1997: 84-85)

Estos enfoques conllevan numerosos problemas. En primer lugar, llama la atención la aceptación de las mismas etiquetas por parte de numerosos autores, como si coincidieran, casi sin poner en tela de juicio esta idea en ningún momento, en considerar las diferentes interpretaciones que podemos dar de los usos del futuro como fenómenos diferentes. Es significativo a este respecto el hecho de que se utilicen etiquetas como *futuro prospectivo*, *futuro de mandato*, *futuro de sorpresa*, *futuro de probabilidad*, etc. en lugar de *matiz prospectivo*, *matiz de sorpresa*, etc. como si se tratara de *diferentes futuros* y no de *diferentes usos del futuro*. Sólo al referirse a *algunos* de los usos reseñados, algunos autores parecen plantear explícitamente el problema de su relación con los demás, es decir, con el fenómeno *futuro gramatical* en su conjunto. En este sentido, la descripción de Fernández Ramírez, que, dado el alto número de casos que describe, parece ser la que más importancia atribuye a los efectos expresivos contextuales, de hecho es la que más hace hincapié explícitamente en los inconvenientes y los problemas que conlleva este enfoque.

Ante los catálogos de efectos expresivos que nos lleva a interpretar, según los contextos, un determinado operador gramatical⁹, cabe preguntarse si el listado al que llegamos es coherente: en el caso del futuro, no parece serlo mucho, puesto que no es fácil conciliar la gama de matices que irían desde la voluntad hasta la amenaza, incluyendo la propuesta y la conjetura. A pesar de todo, algunos autores buscan un hilo conductor que dé cuenta de todos los usos. Parece ser éste el intento de Marcos Marín, Satorre Grau y Viejo Sánchez cuando nos explican que

Como el futuro es la porción de tiempo que aún no ha llegado, todo lo relativo a él está envuelto en un halo de incertidumbre, por lo que, con frecuencia, adquiere valores no prospectivos, próximos a otros valores modales. (Marcos Marín – Satorre Grau – Viejo Sánchez 1998: 216)

Esta hipótesis refleja muy bien una de las ideas recurrentes cuando se intenta explicar la esencia del futuro gramatical, al que con frecuencia se asocia con cierta idea de *incertidumbre*. El intento es apreciable. Sin embargo, puede parecer contradictorio referirse a un “halo de incertidumbre” y luego hablar de un futuro imperativo. Además, esta hipótesis parece aún menos plausible si se piensa en algunos de los usos reseñados por Fernández Ramírez, como el *futuro estipulativo*, el

⁸ aduciendo algunos ejemplos que por motivos de espacio omitimos aquí.

⁹ Como ya lo señalaba en Matte Bon 2004, “Uso el término *operador* con el sentido que se le atribuye en los trabajos de gramática de la enunciación desarrollados en Francia a lo largo de los últimos treinta años. Véase, por ejemplo, H. Adamczewski 1983. Así se refiere Adamczewski al papel que desempeñan los operadores gramaticales en una gramática de operaciones metalingüísticas: «Loin de coder directement le monde, les opérateurs grammaticaux signalent les opérations formelles qui concernent la structuration de l'énoncé, le statut de ses termes ou les relations qui lient ces derniers les uns aux autres. Ces opérateurs de surface qui sous-tendent et exhibent à la fois le travail d'énonciation – les métaopérateurs – définissent une *grammaire métaopérationnelle* qui n'a plus rien de commun avec les grammaires magiques de type pléonastique.» (pág. 6).” (Matte Bon 2004, nota n° 30) No deben atribuirse a esta expresión otros sentidos.

futuro prescriptivo, el *futuro de conformidad*, *conciliación o avenencia*, el *futuro de confianza*, el *futuro de inhibición*, el *futuro categórico*, el *futuro resolutivo*, el *futuro vinculativo* y el *futuro de amenaza o desafío*. Por diferentes razones, todos estos matices parecen muy poco compatibles con la idea de incertidumbre.

En realidad, ya lo hemos señalado, los usos mencionados no son más que *efectos expresivos* que dependen en gran medida del contexto. Si los reconocemos y nos identificamos con muchos de ellos cuando los hallamos reseñados en un libro de gramática, esto se debe, entre otras razones, al conocimiento que tenemos de los usos de la lengua y a la experiencia que tenemos de la interacción comunicativa. Si las mismas descripciones las lee un extranjero que no conoce nuestra lengua y no es consciente, por falta de experiencia, de cómo se usa en los diferentes contextos, es probable que esas mismas conceptualizaciones en las que nosotros reconocemos diferentes efectos expresivos le parezcan muy poco comprensibles. En el fondo, es la misma sensación que percibimos a veces nosotros cuando leemos las páginas que dedican los manuales de gramática a un fenómeno nuevo para nosotros, de una lengua que no dominamos.

Pero existe un problema aún mayor: es frecuente que se cataloguen efectos expresivos aduciendo ejemplos que, por no estar insertados en ningún contexto, podrían perfectamente interpretarse de otras maneras. En muchos casos nuestra percepción de esos ejemplos está predeterminada por el rótulo con el que se anuncian o por el apartado en el que se encuentran. Así, por ejemplo, cuando leemos los ejemplos *María tendrá 35 o 36 años* y *Serán las doce* en un párrafo titulado *futuro de probabilidad o aproximación*, (Marcos Marín – Satorre Grau – Viejo Sánchez 1998: 217) conociendo ya la lengua y sabiendo cómo se usa en diferentes contextos, pensamos en *una* de las diferentes interpretaciones posibles porque el título del párrafo, combinado con el hecho de que no dispongamos de un contexto que contradiga esa interpretación, nos lleva hacia ella. Como veremos más adelante, esa interpretación se ve favorecida por el hecho, no señalado por estos autores, de que en ambos casos el verbo en futuro sea un verbo que se refiere a un estado o a una situación. En realidad, los mismos ejemplos pueden interpretarse por la línea del *futuro prospectivo* (como anuncio de un hecho futuro), o como *futuro de concesión*. Para darse cuenta de este hecho, basta pensar, por ejemplo, en los siguientes contextos:

(2)

- A ti ahora debe (de) parecerte imposible, pero dentro de algunos años te tocará la lotería.
- + ¿A mí? ¡Pero qué dices!
- Sí, estoy seguro, lo he visto en mi bola de cristal. *María tendrá 35 o 36 años*¹⁰.

(3)

- Bueno, ¿nos marchamos?
- + No, hombre, ¡quedémonos un rato más!
- No, por favor, estoy agotado.
- + ¡Pero si sólo son las doce!
- *Serán las doce*.

En este sentido, merece toda nuestra admiración el intento de Don Emilio Alarcos Llorach de dar cuenta del sistema esencial que es la lengua sin caer en enumeraciones de efectos expresivos. Este autor marca el paralelismo funcional que existe entre las formas *cantarás* y *cantarías* incluyéndolas en un único modo, el “*condicionado* (...) que designa los hechos aludidos por la raíz verbal como sometidos a factores varios que los harán posibles” (Alarcos 1994: 154). Y más adelante nos explica que

Es normal asignar a las dos formas un contenido referente a la posterioridad de lo que denota su raíz respecto a un punto de partida temporal donde está situado el hablante: el momento en que se habla o uno previo a éste. De ahí los términos con que se designan: *futuro* para *cantarás* y (como sugirió Bello) *pospretérito* para *cantarías*¹¹. Sin embargo, a veces ambas formas no denotan posterioridad al punto temporal en que nos situemos, sino simultaneidad con él: con lo cual se refieren a hechos que

¹⁰ Todo esto debería obligarnos a plantearnos el complejo y polifacético problema de los datos con los que trabajamos en nuestros estudios lingüísticos. Con demasiada frecuencia se construyen estudios basados en hipótesis que no han sido controladas con datos reales, o se colocan asteriscos delante de ejemplos que pueden perfectamente darse en la realidad.

¹¹ Es digno de nota el hecho de que al denominar *pospretérito* la forma *cantarías* se está privilegiando uno de sus usos (futuro con respecto a un momento del pasado) frente a muchos otros decididamente menos relacionados con el tiempo.

se estiman posibles o probables en el momento dado pero cuya realidad se ignora: *Serán las diez*, «puede que sean ahora las diez» (...); *Tendrá mucho dinero, pero no lo demuestra*, «quizá tiene mucho dinero». En estos ejemplos, los valores comunes de *cantarás* y *cantaría*s son modales. Cada forma, dentro de su perspectiva, se refiere a hechos cuya realidad está condicionada al paso del tiempo o al cumplimiento de factores ignorados o supuestos. (Alarcos 1994: 155)

En su búsqueda de un valor central de cada elemento estudiado, este enfoque es, sin lugar a dudas, uno de los más coherentes. La idea de analizar el futuro y el condicional como recursos que nos permiten presentar unos hechos como *condicionados* de alguna manera parece especialmente innovadora porque abre perspectivas alternativas a la habitual y dominante que considera los tiempos verbales prioritariamente desde la perspectiva temporal¹². Además, este análisis novedoso puede ayudarnos a entender mejor algunos fenómenos sintácticos. Sin embargo, no está exento de problemas.

En primer lugar, no queda muy clara la afirmación “En estos ejemplos, los valores comunes de *cantarás* y *cantaría*s son modales” porque no se entiende bien el valor que se atribuye en ella al término *modal* y la consulta de los apartados en que Alarcos nos habla de *modalidad* nos ayuda poco. Su afirmación nos lleva a pensar en usos “figurados”, metafóricos o impropios que no están bien definidos. Por otra parte, aun conscientes de que este modo de proceder es habitual en los estudios gramaticales y suele aceptarse sin mayores reticencias, nos preguntamos hasta qué punto es lícito distinguir entre unos supuestos *usos modales* y unos usos sin etiqueta, que la lectura de este párrafo nos lleva a imaginar como más propios.

Por otra parte, tampoco se entiende muy bien a qué se refiere la expresión “*el cumplimiento de factores ignorados o supuestos*”, por lo que no se explicita la relación que existe entre los usos que denotan *posterioridad* y los que denotan *simultaneidad*, con los que nos referimos a “hechos que se estiman posibles o probables en el momento dado pero cuya realidad se ignora” (*ibid.*), ni queda del todo claro por qué mecanismo una forma que presentaría los hechos como *condicionados* puede servir, en algunos casos, para anunciar hechos “posteriores” de todo tipo con diferentes intenciones expresivas que pueden abarcar desde la hipótesis hasta la seguridad o la voluntad del enunciador; y, en otros, cuando denota *simultaneidad*, tiende a interpretarse como expresión de lo que estimamos posible. La hipótesis de Alarcos parece apuntar hacia la idea de que la realidad extralingüística de los hechos expresados depende del paso del tiempo o bien de que sean ciertos otros datos (por ejemplo lo expresado en la prótasis de una oración condicional). Sin embargo no se entiende bien a qué estaría condicionado lo expresado cuando el futuro o el condicional denotan *simultaneidad* y remiten a lo que el enunciador considera probable (*estará en casa / estaría cansado*). Podemos imaginar que el elemento condicionante sea el cálculo de probabilidad que lleva al enunciador a expresar lo que dice. La realidad de lo expresado estaría condicionada pues a que el enunciador haya hecho bien su cálculo, o simplemente a que esté bien informado. Pero si aceptamos esta explicación debemos preguntarnos por qué el futuro y el condicional pertenecerían al modo *condicionado* y los demás paradigmas verbales no. En el fondo, la realidad de todos los hechos expresados lingüísticamente está condicionada a diferentes tipos de factores conocidos o ignorados, y el primero es que el enunciador esté bien informado. La diferencia entre el futuro y el condicional por un lado y los demás tiempos verbales por otro parece depender del hecho de que con el futuro y el condicional el enunciador declara explícitamente que no quiere conferir el estatuto pleno de hechos a las cosas que dice.

Entre todos los manuales de referencia, es interesante analizar las páginas que dedican al futuro gramatical J. Alcina Franch y J. M. Blecua e su *Gramática española* (1975). En un primer momento, su presentación del futuro y el condicional (*potencial*), es parecida a las que hemos visto hasta aquí: después de recordarnos su origen, estos autores nos explican que

Ambas formas verbales expresan la enunciación de una acción que se ha de realizar y por tanto no está comenzada. Este hecho le da un carácter irreal en el que la idea que la forma verbal enuncia se supone como resultado de una decisión o de una creencia. (Alcina – Blecua 1975: 798)

¹² Sin embargo, es una lástima que Alarcos vincule al paso del tiempo la idea de un modo “*condicionado*” porque esto neutraliza en parte lo novedoso del posible cambio de perspectiva.

Al referirse a los valores que puede adquirir el futuro, a diferencia de los demás autores a los que nos hemos referido hasta aquí, Alcina y Blecua introducen un parámetro, la persona gramatical a la que se refiere el verbo, que sería interesante estudiar de forma más sistemática:

Esta formación perifrástica en su origen justifica con lo dicho anteriormente la presencia de un futuro modal cuyos matices están en relación con la persona. Con la primera persona se expresa acción futura decidida en el presente. Con la segunda persona se destaca claramente el valor volitivo y toma diferentes grados que van desde la exhortación hasta el mandato. (...)

En segunda persona con entonación interrogativa, este mismo futuro del momento presente suaviza la misma construcción de presente y se conoce como **futuro de cortesía**. (Alcina – Blecua 1975: 799-800)

Sin embargo, estos autores se limitan a estas observaciones, y no se refieren a este parámetro al abordar los usos en que la “forma del futuro se emplea en relación con el presente” y “toma el sentido de **probabilidad**” (Alcina – Blecua 1975: 799-800)¹³. Veremos más adelante que la persona gramatical desempeña un papel fundamental en el *cálculo de probabilidad y plausibilidad* que determina parcialmente nuestras interpretaciones ante la falta de datos contextuales. De hecho no es una casualidad el que en una lengua como la inglesa, en la que no existe un paradigma del futuro y para referirse al futuro se recurre a diferentes soluciones modales, se presentara tradicionalmente un supuesto paradigma de futuro con modales que cambiaban según la persona: *I shall go, you will go, he/she/it will go, we shall go, etc*¹⁴.

El presente de indicativo

Si del futuro gramatical pasamos a analizar la manera en que los manuales de gramática tratan el presente de indicativo descubrimos que el enfoque es muy parecido. En este caso también suele partirse de una concepción temporal del presente y se enumeran posibles usos y efectos expresivos¹⁵ clasificados en un número variable de ámbitos¹⁶. Dentro de cada uno de ellos, cada autor presenta luego diferentes matices que puede adquirir, según los contextos, el uso del presente. Igual que en el caso del futuro, el autor que más detalladamente trata el presente de indicativo es Salvador Fernández Ramírez, quien le dedica 27 páginas, en las que clasifica sus usos en 4 grupos (*presentes generales; presente histórico; presentes prospectivos y voluntativos; y presentes perfectivos e irreales*) (Fernández Ramírez 1986: 212-239). Para cada grupo, Fernández Ramírez expone con abundantes ejemplos una amplia gama de matices¹⁷. Para dar cuenta del hecho de que el presente de indicativo puede referirse tanto al pasado como al presente de la enunciación y al futuro, algunos autores como Gili

¹³ Es probable que esto se deba en parte a un límite de espacio, en una obra que, con su amplia documentación bibliográfica y su abundante ejemplificación de numerosos fenómenos, supera las 1.200 páginas.

¹⁴ A este respecto, véase Matte Bon 2005.

¹⁵ No podemos analizar aquí en detalle las páginas que dedican los tratados de gramática española al presente de indicativo, si bien estamos convencidos de que un estudio más amplio deberá estudiarlas atentamente para llegar a dar cuenta de todos los matices reseñados. Al tratarse de un enfoque análogo al que se adopta para el futuro, con el mismo tipo de ventajas e inconvenientes que los que hemos señalado a propósito del futuro, nos limitaremos a algunas observaciones generales referidas especialmente a los usos del presente para hablar del futuro y a las observaciones sobre las diferencias entre estos dos tiempos.

¹⁶ Marcos Marín, Satorre Grau y Viejo Sánchez distinguen 6 usos: *presente actual, presente habitual, presente histórico, presente pro-futuro, presente con valor imperativo y presente gnómico (o atemporal)* y señalan además que “en las construcciones condicionales es muy frecuente que, tanto la expresión de la hipótesis como la de lo condicionado, vayan en presente” (Marcos Marín – Satorre Grau – Viejo Sánchez 1998: 211-213). Alcina Franch y Blecua agrupan el *presente actual* y el *presente habitual*, e incluyen el *presente con valor imperativo* dentro del *presente con valor de futuro*, por lo que su presentación se organiza en torno a 4 grandes ejes: *presente actual y habitual, presente gnómico, presente prospectivo y presente por pasado* (Alcina – Blecua 1975: 787-794).

¹⁷ Es interesante observar que en las páginas dedicadas al presente, además de describir detenidamente cada efecto expresivo, Fernández Ramírez proporciona numerosos detalles acerca de los contextos y las condiciones en las que se da cada uso, a diferencia de lo que ocurría en las páginas dedicadas al futuro, en las que hacía más hincapié en los distintos matices.

Gaya¹⁸ y Alarcos¹⁹ nos explican que se trata de un presente amplio y no de una coincidencia exacta con el momento en que se produce la enunciación. Análoga es la postura de Sastre Ruano, quien la expresa de forma aún más explícita:

Significativamente es la forma verbal más amplia; incluso se le ha llegado a denominar el “architiempo” del indicativo. El ser el tiempo más neutro de todo el sistema verbal explica su multitud de usos y valores especiales, motivados por la situación y por los usos sintácticos y léxicos que lo acompañan. Desde un punto de vista teórico, el presente es un instante constantemente cambiante e inasible. En el decurso extiende su significación, pudiendo expresar, además de acciones actuales, acciones pasadas, futuras, atemporales, habituales, órdenes... (Sastre Ruano 1995: 29)²⁰

Con respecto al tema que nos ocupa en este artículo, la mayor parte de los autores se limitan a señalar que el presente puede utilizarse al enunciar hechos futuros. Algunos añaden que “para que un presente pueda interpretarse como futuro debe haber en el contexto elementos lingüísticos que condicionen esta interpretación” (Marcos Marín – Satorre Grau – Viejo Sánchez 1998: 212), o que “suele ir reforzado con alguna expresión o elemento que indique futuro” (Sastre Ruano 1995: 30). En realidad, la atenta observación de los usos en contextos naturales demuestra que es frecuente que no haya ninguna marca explícita en el contexto y que basta con que los interlocutores tengan más o menos claro de qué momento están hablando. Incluso puede constatarse, como veremos más adelante, que algunos verbos usados en presente tienden a proyectarse por sí solos en el futuro cronológico aun sin ningún marcador temporal o dato contextual.

Contraste presente de indicativo / futuro

Pocos autores contrastan los usos del futuro y del presente referidos al futuro. Entre los que sí lo hacen, predomina una hipótesis según la que el presente conferiría a los hechos un carácter más inmediato o decidido (Fernández Ramírez 1986: 224) frente al futuro que los presentaría como más alejados (Alcina – Blecua 1975: 793). Por la misma línea, al referirse a los usos del presente para hablar del futuro, Gili Gaya nos habla de “una especie de acercamiento psíquico” y de “intención presente de realizar una acción futura” (Gili Gaya 1961: 155-156), mientras que Emilio Alarcos Llorach nos explica que “se recurre a las formas de presente para denotar hechos todavía no ocurridos, pero cuyo cumplimiento se espera con seguridad en el porvenir” (Alarcos 1994: 157). Análoga es la hipótesis de Sastre Ruano, quien la expresa haciendo más hincapié en los contextos de uso:

Se utiliza para designar acciones venideras, para anunciar cosas programadas, planeadas o que van a llegar de modo natural. Es un procedimiento para acercar el futuro al momento del hablante. (Sastre Ruano 1995: 30)

A estas hipótesis Gili Gaya añade algunas consideraciones más sociolingüísticas al señalar que

Aunque el uso del presente para enunciar la acción venidera es común a todas las edades y a todos los planos sociales, su mayor frecuencia se da en el lenguaje infantil y popular, el cual hace del presente la expresión habitual del futuro sin que ello signifique transposición de valores temporales. En el extremo opuesto se halla el estilo lógico-discursivo, donde el escritor se vale normalmente de las formas propias del futuro; cuando usa el presente en su lugar, practica una transposición verdadera. (Gili Gaya 1961: 156)

Algo análogo pero más matizado nos dice el mismo autor al referirse al futuro:

¹⁸ “En la realidad psicológica, el presente es como un punto en movimiento, que viene del pasado y marcha hacia el porvenir; por ello raras veces la acción expresada por el presente coincide exactamente con el acto de enunciarla, sino que ha comenzado antes y continúa después” (Gili Gaya 1961: 155).

¹⁹ “(...) el *presente* no significa la mera coincidencia de la noción verbal con el acto de habla, sino un segmento temporal en que ese acto está incluido. Por esta latitud de aplicación, puede usarse el *presente* para denotar hechos que en la realidad temporal están situados en zonas anteriores o posteriores al «ahora», o punto cronológico en que se manifiesta el yo que habla.” (Alarcos 1994: 156).

²⁰ En esto Sastre Ruano parece seguir muy de cerca a Hernández Alonso 1984: 329-333. Este autor también menciona la expresión «architiempo del indicativo» con la que Sapir se refirió al presente, y nos explica que “teóricamente, corresponde a un instante continuamente cambiante e inasible, a través del cual el hombre «araña» momentos de su propio porvenir” (Hernández Alonso 1984: 329).

A causa del carácter virtual de la acción venidera, el empleo del futuro supone cierta capacidad de abstracción por parte del hablante. Por esto aparece tarde y es de uso poco frecuente en el habla infantil. Los niños usan con preferencia el presente de indicativo con significado de futuro (*van por irán; salto por saltaré*) o bien locuciones perifrásticas en presente, como *voy a ir, voy a escribir* (por *iré, escribiré*). También los adultos poco instruidos recurren al presente por futuro mucho más a menudo que las personas cultas: *este año vamos a coger mucha aceituna, por cogemos; se lo digo, por se lo diré*. La obligación o el propósito presente de realizar un acto sustituye a las formas del futuro. Es bien sabido que ciertos dialectos iliterarios carecen de futuro propiamente dicho. Por consiguiente, las hablas infantil y popular presentan analogía con la situación que condujo a perder el futuro latino clásico (*amabo*), y a sustituirlo en todos los romances por la perífrasis *amare habeo* del latín vulgar. (Gili Gaya 1961: 165)

Sea cual sea la hipótesis a la que lleguemos sobre el funcionamiento y el valor profundo de cada uno de los recursos estudiados aquí, deberemos dar cuenta de estas pertinentes observaciones. Ahora bien, es de lamentar que la descripción que nos presenta Gili Gaya aquí esté basada en una concepción que coloca la dimensión temporal en el centro del análisis, y que lleva a este autor a analizar, en este contexto, los usos que se refieren al futuro como si fueran todos equivalentes. La perspectiva adoptada, que se preocupa casi exclusivamente por la dimensión temporal, impide ver otros aspectos.

En lo que respecta a la relación entre el uso del presente y el uso del futuro para hablar del futuro hemos visto que según muchos autores el presente caracteriza los hechos referidos como más inmediatos o más seguros, mientras que el futuro tendería a introducir una sensación de mayor alejamiento. Además, el uso del presente parece considerarse más propio de la lengua hablada o informal. Las listas más o menos detalladas de efectos expresivos que interpretamos ante los diferentes usos del presente y del futuro, que, como hemos visto, encontramos en algunas gramáticas, pueden revelarse útiles a la hora de interpretar diferentes matices posibles en un enunciado; sin embargo, desde la perspectiva de la enseñanza del español a extranjeros se revelan insuficientes, en algunos casos por ser demasiado detalladas y en otros, paradójicamente, por ser demasiado sintéticas. El problema fundamental se deriva de que en la enseñanza de una lengua extranjera se necesitan descripciones que pongan de manifiesto el valor central de cada elemento estudiado haciendo hincapié en las tendencias generales del sistema más que en la casuística de posibles matices. Ahora bien, cuando nos enfrentamos con un sistema complejo de varios elementos como la dicotomía de la que nos ocupamos en este caso, las diferencias deben quedar de manifiesto ya en la definición que demos de ese valor profundo de cada uno de los operadores analizados. Se trata pues de identificar el valor profundo de cada uno de los elementos estudiados *en oposición con los demás*, y es precisamente en este aspecto en el que se revelan insuficientes las descripciones de las que disponemos del presente de indicativo y del futuro.

Ir a + infinitivo

Si en el estudio de los diferentes recursos de los que disponemos para hablar del futuro en español incluimos también la perífrasis *ir a + infinitivo* las ambigüedades aumentan. Sobre la perífrasis la mayor parte de las grandes gramáticas de referencia de las que disponemos nos dicen muy poco. Por lo general los autores la incluyen en unos capítulos en los que se limitan a estudiar el fenómeno *perífrasis verbales* en su conjunto, señalando los criterios que deben utilizarse para reconocer una perífrasis y describiendo las principales propiedades morfosintácticas que tienen las perífrasis. Alarcos Llorach dedica 7 densas páginas (Alarcos 1994: 259-265) a este tema, en las que presenta algunos de los criterios a los que se recurre habitualmente para el reconocimiento de las perífrasis y algunas de las propiedades y los comportamientos semántico-sintácticos propios de las construcciones perifrásticas en oposición con otras construcciones que no pueden considerarse perifrásticas. Dado el enfoque funcional adoptado, este autor se preocupa más por el funcionamiento de las perífrasis con respecto al resto del sistema, es decir, por las especificidades de las perífrasis verbales. Esto explica que en su gramática Alarcos no estudie cada perífrasis individualmente y que las observaciones que dedica a algunas de las construcciones perifrásticas se refieran esencialmente a aquellos aspectos que contribuyen a la reflexión general sobre las perífrasis como fenómeno dentro del sistema general que es la lengua: tipos de perífrasis (con infinitivo *inmediato* –sin ningún elemento que lo introduzca– o *mediato* –introducido por la conjunción *que* o por una preposición–; con gerundio o con participio), comportamientos sintácticos, etc. Nada nos dice la *Gramática* de Alarcos sobre los usos concretos de la perífrasis *ir*

a + infinitivo y su relación con los otros recursos más utilizados para hablar del futuro (el presente de indicativo y el futuro gramatical) de los que nos ocupamos en este trabajo.

Análogo es el enfoque adoptado por Marcos Marín, Satorre Grau y Viejo Sánchez (1998: 237-238), si bien estos autores incluyen las perífrasis verbales en el estudio de las formas no personales del verbo, junto a una serie de observaciones sobre cada forma.

La mayor parte de los manuales de gramática española²¹ suelen clasificar la perífrasis *ir a + infinitivo* como perífrasis *incoativa* (Gili Gaya 1961: 107-108; RAE 1973: 446); sin embargo también se encuentran otras interpretaciones: González Araña y Herrero Aísa (1997) la consideran perífrasis modal de intención y perífrasis aspectual ingresiva (González Araña y Herrero Aísa 1997: 81); mientras que Ángela di Tullio la incluye entre las perífrasis temporales y obligativas (Di Tullio 1997: 250).

A esta información algunas obras (Gili Gaya; *Esbozo*) añaden algunas observaciones acerca de las posibilidades de utilizar esta construcción en los diferentes tiempos gramaticales. Así, el *Esbozo* señala que

su uso está limitado a los tiempos presente e imperfecto de indicativo y subjuntivo. Empleadas en imperativo o en futuro, el verbo *ir* recobra su sentido de encaminarse o dirigirse materialmente a ejecutar un acto; en frases como *Ve a estudiar*, *Iré a escribir*, el verbo *ir* pierde su función auxiliar. Lo mismo ocurre en los tiempos perfectos, porque el carácter perfectivo que con ellos adquiere la acción interrumpe el sentido de movimiento hacia el futuro. Por eso serían raras o imposibles oraciones como las siguientes, sin que *ir* perdiese su carácter de auxiliar: *Han ido a estudiar*; *Habían ido a ensayar*; *Aunque hayan ido a decir...*; *Si hubiesen ido a hablar...*, etc. En todas ellas, *ir* conserva el significado general de moverse o trasladarse de un lugar a otro. (RAE 1973: 446)

Análogas son las observaciones de Gili Gaya, con ejemplos casi idénticos. Sin embargo, este autor matiza esta descripción al señalar algunos casos en los que la perífrasis se utiliza en formas de pasado sin perder su valor de perífrasis.

Por la misma línea se mueven las presentaciones que encontramos en los manuales de gramática española publicados en el extranjero. Por lo general, la perífrasis se presenta como equivalente del futuro, sin entrar en muchos matices: es lo que ocurre, por ejemplo en la obra de Gerboin – Leroy (1991: 285). Sin embargo, en este tipo de obras se llama a veces la atención sobre algunos casos en los que la perífrasis y el futuro no son intercambiables. Así, por ejemplo, Butt – Benjamin (1994: 219) presentan la perífrasis como forma que sustituye a menudo al futuro pero señalan que en la expresión de la probabilidad sólo puede intervenir el futuro:

The Future is very often expressed by *ir a + infinitive*. This form may express intention or it may simply be a colloquial substitute for the future tense (but only the future tense may be used for the suppositional future mentioned at 14.6.3). (Butt – Benjamin 1994: 219)

No son muchos los manuales de gramática publicados en el extranjero que analizan más detenidamente las diferentes posibilidades expresivas de este operador gramatical. En algunas de ellas resulta incluso difícil encontrar las pocas referencias a este problema en los índices: esto sucede, por ejemplo con Bedel 1997 y con De Bruyne 1998. En este sentido, parecen ser una excepción encomiable las páginas que dedica Vera Morales a los usos y las interpretaciones de la perífrasis (1995: 278-280).

Si de los manuales generales de gramática española pasamos a los libros dedicados al estudio de las perífrasis verbales, como es natural, aumenta considerablemente la información que encontramos sobre la perífrasis *ir a + infinitivo*, pero no observamos ningún cambio radical de

²¹ Con esta expresión no me refiero a la *Gramática descriptiva de la lengua española* coordinada por Ignacio Bosque y Violeta Demonte porque esta obra no es comparable con las demás por su volumen, por el número de autores que intervienen, y por el hecho de que está concebida como serie de artículos que tratan cada tema en profundidad y haciendo referencia a una amplia bibliografía, a diferencia de lo que ocurre en las demás. Estas características hacen que los diferentes capítulos puedan considerarse como auténticas monografías. Y de hecho, en el capítulo de Leonardo Gómez Torrego dedicado a las perífrasis verbales de infinitivo la perífrasis *ir a + infinitivo* ocupa 7 densas páginas (3365-3372). Como consecuencia de esta concepción la *Gramática descriptiva de la lengua española* es de difícil consulta y lectura para las personas no especializadas que quieran hacerse una idea de un determinado fenómeno puntual, a diferencia de la mayor parte de las demás obras, que admiten varios niveles de lectura.

perspectiva: todos los autores coinciden en considerar la proyección futura el elemento central que caracteriza a estas construcciones. Así, Fente – Fernández – Feijóo nos explican que

Es la construcción más usada en nuestro idioma para expresar la idea de futuro inmediato en cualquiera de los tiempos en que se use. Se trata de la más pura perífrasis incoativa que poseemos en español:

—**Íbamos a comprar** el coche, pero cambiamos de idea.

—**Voy a ver** lo que pasa por ahí.

—Seguramente, **iría a hablarte** de su antigua novia.

—**Va a explicármelo** brevemente.

(Fente – Fernández – Feijóo 1972: 15)

Luego, por la línea de Gili Gaya y del *Esbozo*, puntualizan que esta construcción no puede utilizarse en los tiempos compuestos. En esto, estos autores siguen la línea que encontramos en los principales manuales de gramática, de los que se distinguen únicamente por el hecho de mencionar diferentes *valores especiales* (pág. 16) como los que se dan en los siguientes ejemplos: *¿Por qué iba yo a saberlo? // ¡Cómo voy a venderte algo que no es mío! // ¡Qué iba a decir yo eso! // ¿Qué va a saber inglés ése! // Figúrate que puso en duda mis palabras, ¡como si yo fuese a mentirle!* Además, mencionan usos “con valor imperativo en la primera persona de plural” y algunos modismos. Sin embargo, estos autores se limitan a mencionar estas diferentes posibilidades expresivas proporcionando para cada una de ellas una breve paráfrasis, pero no explican las relaciones con el valor *incoativo* que consideran el principal, probablemente debido al carácter eminentemente práctico de su exposición.

Análoga, si bien ligeramente más desarrollada y matizada, es la presentación de Llorente Vigil (1999: 25-27). Esta autora también considera que “el uso predominante de esta perífrasis es el de expresar futuro inmediato” y recuerda que no suele usarse en los tiempos compuestos ni en pretérito indefinido, matizando, sin embargo, que estos usos son posibles cuando

expresa una acción que tenía intención de realizarse pero no se realiza porque es interrumpida por otra acción:

Ejs: He ido a hablar, pero no me han dado oportunidad.

Fue a entrar, pero le cerraron la puerta.

(Llorente Vigil 1999: 26)

Igual que Fente – Fernández – Feijóo, Llorente Vigil presenta usos parecidos (pero no idénticos) a los que estos autores denominaban *especiales* y, además de parafrasearlos, intenta describir los casos en los que se dan, pero como Fente – Fernández – Feijóo no busca el elemento en común que une estos usos al valor central:

En futuro, especialmente en la lengua hablada, se usa en forma negativa para expresar el interés del sujeto en no permitir que una acción se realice. Tiene pues, un sentido de consejo, advertencia.

Ejs: No irás a decirme ahora que no puedes acompañarme. (Advertencia).

[...]

En oraciones interrogativas y exclamativas tiene un valor de negación.

Ejs: ¿Por qué iba yo a contarte mi vida? (Yo no tenía la obligación de contarte mi vida).

¡Qué va a tener ese pobretón un coche! (Ése no tiene coche).

(Llorente Vigil 1999: 26)

En algunos casos, como es frecuente en muchos trabajos de gramática, la descripción confunde la perífrasis con otros elementos del contexto. Es lo que sucede cuando nos explica Llorente Vigil (1999: 25) que “También puede expresar esta perífrasis la obligación de realizar una acción en el futuro” y aduce ejemplos como *Vamos a tener que decirle la verdad* y *Va a haber que buscar una solución rápida*. En estos ejemplos el matiz de obligación tiene muy poco que ver con la perífrasis y depende de las expresiones *tener que* y *haber que*.

Decididamente más matizada y completa la descripción que da Gómez Torrego 1988 de la perífrasis *ir a + infinitivo*. A lo largo de diez páginas (65-75) este autor ilustra diferentes efectos expresivos que puede asumir esta construcción en contextos naturales intentando poner de manifiesto la relación que existe entre ellos. Como los demás autores, Gómez Torrego presenta como primer valor el de la expresión de la *temporalidad futura*, puntualizando que

Normalmente, se trata de una temporalidad futura *inmediata*, hasta el punto de que en algunos casos ni siquiera es posible el uso del futuro simple en su lugar. (Gómez Torrego 1988: 66)

En las páginas que siguen este autor analiza diferentes contextos para mostrar cómo de la *inmediatez*, que “puede referirse a la realidad física temporal [...] o puede referirse a una realidad psicológica deseada, temida o vista como más segura”, se pasa a una amplia gama de matices *más coloquiales y afectivos* (1988: 67) que pueden incluir valores aspectuales *incoativos*; valores modales de *intencionalidad o disposición del sujeto*; valores *exclamativo-expresivos* de refuerzo de una negación (*¡Qué va a llover!*), de una duda o una afirmación; valores *conativos* con los que el hablante intenta “con enfado y rechazo que el oyente desista de una intención” (*¿No irás a suspenderlo?// ¡No va a ir sola a estas horas!*); etc. En algunos casos, cuya relación con el valor central de *futuridad inmediata* parece menos evidente, el autor considera que más que de usos perifrásticos se trata de valores más bien próximos a los de *locución verbal*.

La descripción pormenorizada de Gómez Torrego recoge prácticamente todos los usos de la perífrasis. Sin embargo, muchas de las distinciones que establece este autor son discutibles y parecen depender más que nada de los contextos específicos o de los verbos con los que se utiliza. Así, por ejemplo, nos preguntamos si es necesario señalar que “también se puede expresar con esta perífrasis la *futuridad de una obligación o de una necesidad*” puesto que esos matices, como señala el mismo autor, vienen dados “por una perífrasis obligativa a la que sirve como auxiliar el verbo *ir*” (1988: 68). Nos preguntamos asimismo si es lícito hablar de un valor *modal de inoportunidad* cuando “el hablante manifiesta una actitud de rechazo o de molestia por algo que ha surgido inoportunamente” en contextos como *Mira dónde fue a salirme este grano* o *Ha ido a venir cuando menos lo esperábamos*. El límite entre un supuesto valor *modal de inoportunidad* y un elenco infinito de valores modales de todo tipo (de satisfacción, de alegría, de dolor, de pena, de sorpresa, de enfado, de aburrimiento, de suerte, etc.) parece, cuando menos, extremadamente lábil. Este tipo de interpretación de los datos lingüísticos parece debido a una concepción de la gramática que intenta enumerar usos buscando una correspondencia directa, biunívoca, entre el sistema por un lado, y los contextos y las interpretaciones que damos en relación con el mundo extralingüístico por el otro, más que a un intento de comprender el funcionamiento profundo del sistema, y está en contradicción con el espíritu que predomina en los trabajos de Gómez Torrego, quien intenta describir lúcidamente la unidad del sistema.

El análisis de Gómez Torrego tiene, sin embargo, el mérito de buscar, más allá de algunos detalles, el valor profundo de la perífrasis. Y, como veremos más adelante, parece interesante y acertada la idea de mayor participación del hablante que parece subyacer bajo los diferentes usos que reseña este autor.

También para Fernández de Castro (quien reconoce abiertamente su deuda con Gómez Torrego) el valor central de la perífrasis parece ser el de *futuridad inmediata*:

cuando el contexto y la situación dejan sola a esta perífrasis, y confinan en ella exclusivamente el contenido predicativo, el sentido evocado es inequívocamente el de una acción que está a punto de producirse. (Fernández de Castro 1999: 206)

A este matiz el autor se refiere con la expresión *gradación inminente*. De este valor central se derivan, según Fernández de Castro, los matices de *intencionalidad* y los valores modales que puede expresar esta perífrasis, que el autor analiza detenidamente.

Además, Fernández de Castro señala usos de *ir a + infinitivo* en los que la gradación inminente deja de tener vigencia, porque toman el relevo unos supuestos *valores finalizadores* que aparecen en contextos como *lo que se la ha ido a ocurrir* o *me perdí [...] y fui a dar a un descampado de chabolas*. Fernández de Castro considera que estos usos no guardan relación alguna con el valor que señala como fundamental de *gradación inminente*. En realidad, si se analiza el funcionamiento de la perífrasis desde otra perspectiva que no ponga la temporalidad en el centro de todo, como veremos, se descubre que estos usos son perfectamente coherentes con todos los demás.

A diferencia de muchos autores y sobre todo de la mayor parte de los manuales de gramática, en todo momento Fernández de Castro analiza la perífrasis en contraste con el futuro, lo que hace la lectura de sus observaciones especialmente interesante.

Contraste perífrasis / futuro

Es frecuente que se considere la perífrasis como variante alternativa del futuro, sin que se haga hincapié en las diferencias que existen entre estos dos recursos de los que dispone el enunciador en español. Lo hemos visto, por ejemplo, en el análisis que nos proponen Butt – Benjamin, al que nos hemos referido arriba. Y de hecho se encuentran estudios que analizan la distribución estadística de estas dos formas como si fueran equivalentes. Otras veces se considera que aun cuando existen diferencias, son numerosos los contextos en los que las dos formas son prácticamente intercambiables. A esto responde Fernández de Castro que

la oposición entre ambas no se neutraliza tan frecuentemente como los sencillos ejemplos de las gramáticas inducen a pensar. De hecho, son ocasionales los entornos donde realmente se puede sustituir una opción por otra sin sacrificar contenidos. (Fernández de Castro 1999: 218)

La mayor parte de los autores consideran que la diferencia fundamental estriba en la mayor inmediatez de lo expresado por la perífrasis con respecto al futuro. De esa inmediatez se derivan los matices de mayor afectividad que conlleva el uso de la perífrasis según algunos autores como Leonardo Gómez Torrego; así como sus valores modales.

Para otros autores como Almeida – Díaz (1998) la diferencia entre la perífrasis, el presente y el futuro parece radicar en el grado de seguridad expresada sobre los hechos enunciados: el máximo grado se daría con el presente de indicativo y el mínimo con el futuro.

Este enfoque tiene algunos problemas.

En primer lugar, las ideas de afectividad o proximidad a las que se alude con frecuencia no son siempre fáciles de entender. Por otra parte, en algunos momentos, ante estos análisis, aun ante los más matizados como el de Fernández de Castro, se tiene la sensación de que los valores descritos son el efecto de algo más abstracto y general y no pueden interpretarse como causa. El problema mayor parece depender de que se intenta analizar el sistema como si lo que se interpreta fuera un reflejo directo de lo que la lengua codifica, olvidando que en el resultado final influyen numerosos aspectos y que no todos pertenecen al sistema. Esta dificultad a la hora de generalizar y abstraer es responsable, en gran medida, del carácter anecdótico que tienen a menudo las conceptualizaciones gramaticales.

Analizar las dinámicas contextuales

A lo largo de las páginas anteriores, al estudiar lo que encontramos en las principales gramáticas de consulta del español sobre los tres mecanismos analizados, hemos visto algunos problemas que afectan no sólo a la conceptualización de estos tres recursos de los que dispone el hablante para referirse al futuro en español, sino más en general a muchas conceptualizaciones gramaticales a las que estamos acostumbrados.

Los libros de gramática no contrastan todo lo que sería necesario los tres elementos en cuestión. Esto se debe probablemente en parte al tipo de enfoque adoptado, que los lleva a estudiar cada elemento del sistema partiendo del sistema mismo más que de las ideas expresadas. Así, se habla del futuro gramatical, del presente y de la perífrasis en la medida en que estos tres recursos pueden hablar del futuro, pero se estudian poco las diferentes implicaciones que conlleva la elección de cada uno de estos recursos con respecto a los demás. El motivo es sencillo: las gramáticas estudian el presente, el futuro y la perífrasis, pero no se preguntan cómo se habla del futuro en español. Como consecuencia de este enfoque, surgen a veces estudios discutibles, en los que se analiza la distribución de cada uno de estos recursos, o las variaciones en su distribución, como si fueran equivalentes, y sin preguntarse en qué contextos o con qué matices aparece cada uno de ellos.

Hemos visto que en las páginas que dedican los diferentes autores a los mecanismos estudiados aquí, predomina la perspectiva temporal, y se clasifican los usos menos fáciles de enmarcar en esta perspectiva como usos figurados o modales. Es decir que se consideran algunos usos como más propios que otros. Pueden existir diferentes argumentos para defender este enfoque, pero sería conveniente preguntarse si no existen otras explicaciones que permitan dar mejor cuenta de los fenómenos analizados. En este sentido, la idea de usos prototípicos y de otros que no lo son tanto, por la línea de las propuestas de la lingüística cognitiva, puede resultar sugerente y útil para la comprensión de numerosos fenómenos, pero no debe utilizarse como argumento para dejar de seguir investigando y reflexionando sobre los resultados alcanzados. En este sentido, desconcierta

un poco a veces la constancia con la que se mantienen ciertas hipótesis y las dificultades que tenemos a la hora de encontrar otras maneras de concebir los fenómenos. Los tiempos verbales se conciben como tiempos desde antiguo, y la noción de tiempo predomina inexorablemente en prácticamente todas las hipótesis sobre su funcionamiento. Algo análogo sucede con la oposición modal *subjuntivo / indicativo*. Las mismas ideas se repiten y reelaboran de diferentes maneras desde hace siglos, y no conseguimos enfocar la cuestión desde otras perspectivas. Con esto no quiero discutir los posibles efectos expresivos descritos en los libros de gramática²², sino simplemente sugerir que tal vez los motivos por los que se llega a ellos sean otros, o que no todos los llamados tiempos gramaticales tengan que interpretarse con criterios idénticos, ya que algunos parecen decididamente más estrechamente ligados a la perspectiva temporal que otros.

En los libros de gramática no parecen estar muy claras las relaciones que existen entre el sistema abstracto que es la lengua, que pertenece al dominio de la gramática, y las interpretaciones que damos de sus usos en contextos concretos, que pertenecen al mundo de la pragmática. Así, al describir el sistema, las gramáticas enumeran efectos expresivos contextuales²³. Pudiera pensarse que esto depende de las fechas en que se escribieron la mayor parte de las obras analizadas. En realidad, la situación no cambia si concentramos nuestra atención en obras más recientes, a pesar de la amplia atención que se ha dedicado a este problema en los últimos quince o veinte años. De hecho, son frecuentes los estudios sobre tal o cual fenómeno en los que se consideran como problema pragmático cuestiones que también tienen que ver con el sistema abstracto, la gramática. Esto sucede, por ejemplo, en algunos trabajos sobre el español coloquial o sobre marcadores del discurso²⁴. En el caso de los recursos de los que disponemos en español para hablar del futuro, como veremos más adelante, es probable que buena parte de lo que interpretamos de sus usos no sean más que efectos expresivos contextuales.

Si seguimos interrogándonos sobre las relaciones que existen entre el sistema y los usos contextuales y estudiamos las ocurrencias del futuro, de la perífrasis y del presente de indicativo en contextos naturales, llegamos inevitablemente a constatar un hecho aún más sorprendente: a pesar de las infinitas observaciones de los últimos veinte años sobre la importancia del contexto en las interpretaciones de los fenómenos gramaticales, pero también del léxico²⁵, muchos trabajos de gramática intentan dar cuenta de los mecanismos que estudian como si existiera una relación preestablecida, casi biunívoca, directa, entre las interpretaciones posibles y los recursos de la lengua: a tal interpretación correspondería tal recurso. Esto explica, entre otras cosas, la necesidad que tienen muchos trabajos de gramática de multiplicar las etiquetas, en un afán, que en algunas ocasiones se hace obsesivo, por nombrar y clasificar los fenómenos, olvidándose a veces de explicarlos y de analizar detenidamente los contextos que gatillan las diferentes interpretaciones y sus efectos dinámicos. Así, por ejemplo, se habla de *futuro con valor concesivo* en relación con usos como el que tenemos en

(4)

- Le podemos regalar ese reloj que vimos el otro día. Es baratísimo.

+ Será barato.

o en

(5)

- Será verdad, pero yo no me lo creo.

²² Algunos de ellos parecen bastante evidentes. En otros casos, es discutible que las interpretaciones en contextos naturales sean las descritas, que parecen más debidas a un acercamiento predeterminado a los fenómenos, basado en las hipótesis recibidas, que no se consigue poner en tela de juicio.

²³ A esto parece referirse Ramón Trujillo (1996: 167-177) al referirse a las frecuentes confusiones entre denotación y significado.

²⁴ Si pensamos en la oposición *indicativo / subjuntivo*, por ejemplo, y estudiamos lo que se dice a este respecto en los estudios dedicados a este problema, notaremos que como mucho se distingue entre gramática y pragmática para explicar aquellos usos que no parecen coherentes con lo que se dice habitualmente de cada uno de estos dos modos. Es raro, en cambio, que se recurra a esta distinción para dar cuenta de lo que según las teorías más en boga parece normal. Se dice por ejemplo que el indicativo presenta la acción verbal como segura, pero ningún autor suele preguntarse si este efecto expresivo no puede ser una implicatura contextual debida al efecto de la máxima de sinceridad, por la línea de la hipótesis que presento en Matte Bon 2001, por ejemplo.

²⁵ No debemos olvidar que hay lingüistas que consideran que las palabras son *ocasiones de significación* y que mucho de lo que de ellas interpretamos depende de los contextos.

Ninguna de las gramáticas consultadas parece señalar que esta interpretación es posible sólo en contextos en los que ya ha aparecido una *atribución plena* del mismo predicado (*es barato*) al sujeto en el contexto anterior y que en los casos en los que no se ha dado está implícita. El uso del futuro después de un presente de indicativo orienta nuestra interpretación hacia ese valor que algunos han llamado *concesivo*. De hecho es precisamente esa atribución anterior del predicado al sujeto la que nos permite interpretar ese valor concesivo del que hablan los libros de gramática, por razones que veremos más adelante. *Será barato* adquiere ese valor concesivo o de neutralización parcial de lo dicho por el interlocutor sólo si antes ha aparecido un *es barato*. Tampoco suele llamarse la atención sobre el hecho de que detrás de estos usos hay un *pero...* implícito o expresado explícitamente²⁶. Análogamente, los pocos estudios que hacen hincapié en el matiz de crítica o rechazo que adquiere el uso de la perífrasis *ir + a + infinitivo* en contextos como

(6)
- ¿Y trabaja por la noche?
+ ¡Va a trabajar por la noche!

(7)
- Llévate esto a tu casa.
+ Pero ¿cómo me lo voy a llevar, si no tengo coche?!

(8)
- Esto pregúntaselo a Andrés.
+ ¡Qué va a saber Andrés!

no suelen señalar que esta interpretación sólo se da en contextos en los que se está respondiendo a algo dicho anteriormente y en los que con la perífrasis se está repitiendo algo que acaba de decir el interlocutor o bien hay una referencia a algo implícito en lo que acaba de decirse.

Estas interpretaciones son implicaturas contextuales. No pertenecen, pues, al sistema. Sin embargo, el sistema las hace posibles y tomar conciencia de estas dinámicas contextuales nos puede ayudar, ¡y cuánto!, en el análisis del sistema, como veremos más adelante. Todo esto estaba ya implícito en esa idea fundamental de Ferdinand de Saussure, quien nos explicaba que cada elemento del sistema cobra parte de su valor de las relaciones *in praesentia* e *in absentia* que mantiene con los demás elementos. Los estudios de lingüística se han ocupado mucho de las relaciones paradigmáticas (*in absentia*) y sólo parcialmente de las sintagmáticas (*in praesentia*), que han considerado sobre todo en algunos de sus aspectos, ignorando otros.

Los estudios de gramática a menudo se limitan a constatar la existencia de estos usos y no consiguen ir más allá porque no tienen en la debida cuenta mecanismos fundamentales como el valor de los contrastes a los que alude Saussure, o el principio de cooperación y lo que provoca las implicaturas, sea cual sea la explicación del mecanismo de la implicatura por la que hayamos optado (Grice, o Sperber – Wilson con su teoría de la relevancia). Esos mecanismos permiten que el sistema funcione, y sólo si no los olvidamos podemos conseguir dar cuenta de toda la abstracción de la que es capaz la lengua.

Ya hemos aludido en las primeras páginas de este artículo al hecho de que hay casos en los que los usos del futuro referidos al presente de la enunciación (expresión de lo que el enunciador considera probable) se solapan con los usos referidos al futuro con respecto al momento de la enunciación y la desambiguación se hace difícil, tal como nos lo señala Fernández Ramírez. Esto es lo que sucede en un intercambio como (9):

(9)
- ¿Y Pepe? ¿Cómo es que no ha llegado todavía?
+ Se habrá quedado durmiendo y vendrá más tarde. Siempre hace lo mismo.

En este ejemplo, tras el uso de *se habrá quedado durmiendo*, referido al presente de la enunciación (expresión de lo que el enunciador considera probable), nos encontramos con un uso del futuro (*vendrá*) que puede servir para anunciar acciones futuras y que de hecho se refiere al

²⁶ Fernández Ramírez 1986: 288-289 es uno de los pocos autores que sí observa “la presencia casi constante de la conjunción *pero* en la segunda parte del enunciado”.

futuro con respecto de la enunciación, en el que, sin embargo, el futuro gramatical no pierde su valor de *expresión de lo que el enunciador considera probable*. Es plausible que, en contextos como éste, esta interpretación se vea favorecida por el uso justo antecedente del futuro como *expresión de lo que el enunciador considera probable*. Sin embargo, es perfectamente posible que se den usos en contextos análogos, en los que caben varias interpretaciones del futuro, aun cuando en el contexto anterior no ha aparecido ningún del futuro como expresión de probabilidad. En un contexto como el anterior podríamos borrar el primer futuro:

(9b)

- ¿Y Pepe? ¿Cómo es que no ha llegado todavía?
- + Vendrá más tarde.

En este caso, es probable que al oír la respuesta pensemos que el enunciador está anunciando algo que sabe e interpretemos este uso del futuro como anuncio de un hecho futuro. Sin embargo, no puede excluirse del todo la interpretación del futuro como expresión de lo que el enunciador considera probable. Esta segunda interpretación, posible, se hace decididamente más probable si el uso del futuro viene precedido por alguna expresión de duda por parte del enunciador:

(9c)

- ¿Y Pepe? ¿Cómo es que no ha llegado todavía?
- + Yo qué sé, vendrá más tarde.

Estas consideraciones nos llevan a constatar que la interpretación de los usos del futuro gramatical está estrechamente relacionada con los datos contextuales de los que disponemos. En contextos en los que se introduce un elemento de duda o desconocimiento de hechos, el uso del futuro parece referirse a la expresión de lo que el enunciador considera probable. Por otra parte, en contextos como (9) no se puede descartar la interpretación del futuro como anuncio de un hecho futuro.

Vemos, pues, nuevamente, que para interpretar los usos del futuro es indispensable interrogarse sobre las dinámicas contextuales, aun cuando se adopta una perspectiva en la que el elemento temporal parece desempeñar un papel fundamental. Sabemos que estos usos se refieren al futuro; sin embargo, algunos usos del futuro para hablar del futuro pueden cargarse de matices que son más fácilmente identificables en los usos que se refieren al presente.

Referencias aspectuales y cálculos de plausibilidad

Además de las dinámicas contextuales, debemos constatar que en nuestra interpretación de la relación que existe entre el futuro y el presente, tanto al hablar del presente como al hablar del futuro, pesan mucho las propiedades léxicas de los verbos así como el contexto sintáctico-semántico en el que se encuentra el verbo, que nos lleva a interpretar la acción verbal como acto concreto y bien delimitado (*télico*), o bien como descripción de un estado o situación (*atélico*). Hay lenguas, como el ruso, que codifican esta dicotomía de forma sistemática ya en el léxico²⁷, por lo que la mayor parte de los conceptos / procesos que expresamos con verbos pueden informarse de dos maneras a las que los estudios gramaticales suelen referirse con las denominaciones *perfectivo* e *imperfectivo*. En el primer caso, nos hallamos ante un acto concreto concebido globalmente. En el segundo, nos referimos a la acción verbal en sí, sin preocuparnos por sus límites²⁸. Esta dimensión en una lengua como el ruso es uno de los ejes vertebradores de todo el sistema verbal, y en el ámbito de las maneras de hablar del futuro, que nos ocupa aquí, desempeña un papel fundamental. El español no codifica el *aspecto* de una forma tan clara. Sin embargo, esta dicotomía también parece influir en las interpretaciones que damos de los usos de diferentes verbos en presente o en futuro: cuando los consideramos aislados, sin ningún contexto específico, si no hay datos que contradigan dicha interpretación, los verbos utilizados para describir estados o situaciones tienden a proyectarse en el presente, tanto si se hallan en presente como si están en futuro. Así, pues, como ya señalaba en Matte Bon 1999²⁹, si proponemos una serie de enunciados a cualquier hispanohablante y le pedimos que nos diga cuál es la primera interpretación que se le ocurre sin saber nada del contexto y sin detenerse a pensar, es probable

²⁷ Con frecuencia con la ayuda de algunos recursos morfológicos: prefijos, sufijos, etc.

²⁸ No puedo adentrarme aquí en el detalle de esta dicotomía. Las gramáticas suelen hacer hincapié en el hecho de que con el perfectivo haya referencia a cierto carácter *acabado* de la acción verbal, mientras que con el imperfectivo se presentaría la acción en su desarrollo, sin que importen sus límites.

²⁹ Matte Bon 1999: 64-65.

que con enunciados como *Estará en París* o *Estudiará idiomas* la mayor parte de los hablantes nos digan que la primera interpretación que se les ocurre es *probablemente está en París y probablemente estudia idiomas* más que *en algún momento del futuro el sujeto estará en París y en algún momento del futuro el sujeto estudiará idiomas*. Lo mismo sucede si ponemos los verbos de estos dos enunciados en presente de indicativo: es más probable que la primera interpretación que se le ocurre a cualquier hispanohablante de *está en París y estudia idiomas* sea *en este momento está en París y en este momento estudia idiomas*, y no *en algún momento del futuro el sujeto estará en París y en algún momento del futuro el sujeto estudiará idiomas*. Naturalmente, no es difícil encontrar contextos en los que estas oraciones se interpretan como referidas al futuro:

(10)

- ¿Y lo veremos el lunes?

+ No, está en París³⁰.

Ahora bien, si cambiamos la persona gramatical, nuestra primera interpretación puede cambiar radicalmente. Así, sin contexto es más probable que un enunciado como *estaré en París* se interprete como referido al futuro. Esto nos lleva a suponer que nuestra interpretación no sólo depende del tipo de verbo utilizado y de los datos del contexto, sino también de un cálculo de la plausibilidad de las diferentes interpretaciones. De hecho, fuera de todo contexto, *estaré en París* tiende a interpretarse como referido al futuro porque no es muy plausible que no sepamos dónde estamos, si bien es perfectamente posible encontrar contextos en los que dicho enunciado se refiere al presente y se interpreta como expresión de probabilidad:

(11)

- Pero... ¿dónde estoy? Eso parece la torre Eiffel... Estaré en París... ¿Pero cómo he llegado hasta aquí?

No ocurre lo mismo con un enunciado como *Estaré equivocado*. Es mucho más plausible que no sepamos si estamos equivocados que no que anunciemos que en algún momento del futuro estaremos equivocados, y nuestra experiencia del mundo, de la lengua y de las situaciones en las que se utiliza nos lleva a interpretar esta oración, fuera de todo contexto, como la expresión de lo que el enunciador considera probable en el presente, si bien es posible encontrar o crear contextos en los que la misma oración se convierte en un enunciado que se refiere al futuro.

Por su parte, sin contexto los verbos que se refieren a actos concretos tienden a proyectarse en el futuro, tanto si se usan en presente³¹ como si se encuentran en futuro gramatical. Es más probable que fuera de todo contexto secuencias como *me lo compro* o *la llamo*, así como sus homólogas en futuro gramatical *me lo compraré* y *la llamaré*, se interpreten como referidas al futuro que no al presente³² y contrariamente a lo que, como hemos visto, afirman algunos autores, no es necesario que para que estos verbos se interpreten como referidos al futuro haya “elementos lingüísticos en el contexto que condicionen esta interpretación” (Marcos Marín – Satorre Grau – Viejo Sánchez 1998: 212). En el fondo, estas observaciones son lógicas si pensamos en lo que sucede en lenguas como el ruso, a las que aludíamos arriba, en las que la oposición perfecto / imperfectivo está fuertemente lexicalizada³³: el presente de un verbo imperfectivo se utiliza para hablar del

³⁰ Pero aun en un contexto como éste, con una clara referencia temporal, este enunciado puede interpretarse como referido al presente. No ocurriría lo mismo en un enunciado con un verbo que se refiere a un acto concreto como *llega mi primo*.

³¹ En realidad, como veremos más adelante, en algunos casos los verbos que se refieren a actos concretos (eventos télicos) fuera de todo contexto pueden interpretarse más bien como referidos al pasado.

³² Naturalmente, aquí también es fácil encontrar contextos en los que dichas oraciones se interpretan como referidas al presente.

³³ Dados los límites de este artículo, no podemos adentrarnos aquí en el complejo problema del aspecto ni en las distinciones entre aspecto gramatical y aspecto léxico (modo de acción). Sólo señalaremos que la lectura atenta de las páginas que dedican diferentes autores a este problema, así como la observación de los usos que se hacen en algunos estudios de gramática española del concepto de aspecto, demuestran algunas ambigüedades y cierta heterogeneidad que contrastan con los usos de la misma dicotomía en los estudios referidos a lenguas como las eslavas, en las que la oposición aspectual en algunas categorías morfológicas, como en el caso del verbo, está fuertemente codificada e incluso lexicalizada. Así, por ejemplo, a la luz de la fuerte codificación de la relación entre la oposición temporal presente / futuro y el binomio aspectual imperfectivo / perfecto que se observa en una lengua como el ruso, y a la que aludimos en nuestro texto, sorprende la justificación que nos dan Alcina y Blecua de las posibilidades que tiene el presente de

presente, mientras que el presente de un verbo perfectivo se interpreta como futuro y de hecho las gramáticas con frecuencia se refieren a él con la expresión *presente-futuro*. Un presente de un verbo imperfectivo como *забываю* /zab(w)ɨ'vaju/ ((*me*)*olvido*) se interpreta como la expresión de un dato presente o habitual, mientras que su homólogo perfectivo *забуду* /za'budu/ es, a todas luces, un futuro.

Estas consideraciones nos llevan a constatar que en la interpretación de una forma verbal en presente o en futuro intervienen diferentes tipos de factores: semantismo de cada verbo, persona, plausibilidad de la interpretación, datos contextuales. A todo esto las gramáticas consultadas no parecen aludir³⁴.

Más allá del tiempo: observar y analizar los usos en busca de un valor central

Ya hemos señalado que cuando se analizan las presentaciones que encontramos en los manuales de gramática de los tiempos verbales, es sorprendente notar cómo la mayor parte de los autores basan su análisis en una concepción de los tiempos verbales según la que éstos servirían en primera instancia para situar la acción verbal en el tiempo³⁵. Partiendo de esta idea, al preguntarse cuál es la relación que existe entre los diferentes usos, algunos autores buscan el puente entre la idea de tiempo y unos usos considerados como secundarios, oblicuos, impropios, metafóricos o

indicativo español de referirse al futuro, a pesar de lo minuciosa y acertada que nos parece la descripción que del presente de indicativo en su conjunto nos ofrecen estos autores: “el carácter imperfectivo del presente permite que sin transición represente acciones que se han de realizar después del acto verbal” (Alcina – Bleuca 1975: 793). Es inevitable llegar a la conclusión de que se están utilizando diferentes concepciones del aspecto. Esta observación parece confirmada por el hecho de que en los estudios de gramática española, independientemente de que se considere el aspecto desde el punto de vista más léxico (modo de acción, *Aktionsart*) o más propiamente gramatical, se incluyen bajo la categoría del aspecto numerosos fenómenos muy variados y se emplean etiquetas muy heterogéneas (perfectivo, imperfectivo, durativo, iterativo, etc.), con clasificaciones que en algunos casos pueden parecer discutibles y en las que la relación entre las diferentes categorías no siempre queda claramente explicitada. Las categorías *durativo* e *iterativo*, por ejemplo, pueden perfectamente englobarse dentro de un hipotético aspecto *imperfectivo*, tal como sucede en las lenguas eslavas, pero esto no siempre se explicita. Es más, con frecuencia se utilizan estas tres etiquetas para referirse a diferentes usos de un mismo recurso morfosintáctico como el imperfecto o el presente de indicativo. (Sobre estas cuestiones véase el rico ensayo de G. Rojo y A. Veiga 1999). Es indudable que como categoría de análisis semántico–pragmático el concepto de aspecto puede proporcionarnos una clave de lectura de numerosos fenómenos. Sin embargo, dada la multiplicidad de sus manifestaciones y la gran dificultad de asociar de forma constante diferentes perspectivas aspectuales con recursos y mecanismos concretos de la lengua, nos preguntamos hasta qué punto esta categoría puede resultar operativa para la descripción de la lengua española como sistema, más allá del análisis de los datos contextuales y de sus posibles interpretaciones. El aspecto en español parece ser más un fenómeno del discurso que de la gramática entendida como sistema abstracto.

(Sobre el problema de los verbos que se refieren a actos concretos bien delimitados remito al lector al rico ensayo de De Miguel 1999. Para una sintética presentación general del problema del aspecto, véase Gutiérrez Araus 2000: 226-228 y Marcos Marín, Satorre Grau, Viejo Sánchez 1998: 210-211. Para acercarse a diferentes facetas de este complejo ámbito, véanse, además de De Miguel (1999), los interesantes trabajos de Rojo 1990: 31-38; Acero 1990: 70-72 y López García 1990: 160-175 recogidos en Bosque 1990).

³⁴ Estos aspectos empiezan a tenerse en cuenta en algunos trabajos desarrollados recientemente por la línea de la gramática cognitiva.

³⁵ Naturalmente la mayor parte de los autores señalan otros usos, pero es interesante notar que el punto de partida de los análisis suele ser la significación temporal. Esto es especialmente cierto cuando se trata del futuro gramatical. Esta concepción de los tiempos verbales está tan arraigada en nuestra cultura que aun autores que analizan la lengua desde perspectivas novedosas que podrían llevarles a buscar otras explicaciones y a descubrir inadecuaciones de las conceptualizaciones a las que hemos llegado a través de los siglos, parecen darla por descontada porque, comprensiblemente, están más preocupados por desarrollar nuevos ámbitos de investigación que por poner en tela de juicio y comprobar lo que siempre se ha dicho en los análisis gramaticales. Esto sucede, por ejemplo, en Briz 2004 y 1998: 87-90. Los usos que reseña este autor del subjuntivo y del indicativo están a la vista de todos. Sin embargo, algunas de sus interpretaciones parecen discutibles, pero los datos presentados no son suficientes para que el lector pueda llegar a ninguna conclusión. Tampoco son fácilmente interpretables las observaciones sobre el futuro y sobre el imperfecto, que sólo pueden leerse a la luz de una concepción de los tiempos verbales, y de estos tiempos, que se da por descontada. Una observación desde otra perspectiva, que no presupusiera nada sobre los elementos observados, podría permitir a este enfoque ofrecernos datos nuevos para volver a pensar el sistema.

modales según los enfoques, presuponiendo de cualquier forma que la identificación inicial de un paradigma y de cada una de sus formas con una perspectiva temporal sea la correcta³⁶.

Esta manera de proceder, ya lo hemos visto, constituye un freno para los estudios lingüísticos porque nos mantiene anclados en una perspectiva nacida de la observación y catalogación de lo evidente –y con frecuencia se trata tan sólo de una parte de lo más evidente–, como en el caso del futuro y del presente, del subjuntivo, o de *ser* / *estar*. Como ya hemos señalado arriba, con demasiada frecuencia suponemos que el sistema de sistemas abstractos que es la lengua es un reflejo directo de lo que interpretamos. El hecho de que una forma verbal pueda referirse al futuro cronológico, no nos autoriza a concluir que lo que caracteriza a esa forma sea una idea de futuridad, sobre todo cuando existe una enorme cantidad de datos en los que sus usos no se refieren al futuro. Es indudable que los tiempos verbales también nos ayudan a situar la acción verbal en el tiempo, pero el elemento <tiempo> no tiene en todos ellos el mismo peso y tal vez sería conveniente explorar otras líneas de análisis.

La experiencia ha llevado al ser humano a ir descubriendo a través de los siglos que las cosas no siempre son lo que parecen. La medicina, la biología, la física por no mencionar más que tres ámbitos, nos han demostrado en más de una ocasión que lo que explica lo evidente puede no serlo tanto. Nuestra pequeña experiencia cotidiana del mundo y de la fuerza de gravedad puede llevarnos a suponer que la tierra es plana, y de hecho, durante siglos los habitantes de nuestro planeta se lo imaginaron plano, porque podemos dar varias vueltas al mundo en diferentes direcciones y con cualquier medio, y es probable que nunca tengamos la sensación de caminar cabeza abajo. Sin embargo, si miramos una pelota o un mapamundi es posible que nos preguntemos cómo pueden vivir cabeza abajo los habitantes del hemisferio sur, y de hecho ésta es una de las primeras preguntas que se nos ocurren cuando, de niños, nos explican que la tierra es redonda. Para entender estos fenómenos, igual que muchos otros, debemos dar un paso atrás y mirar las cosas desde otras perspectivas, con otros criterios. Nuestra experiencia concreta de nuestro planeta choca con lo que de él sabemos y nos cuesta un esfuerzo de abstracción entender que todo se explica si se adopta otro punto de referencia. Para entender numerosos fenómenos gramaticales es posible que debamos hacer un esfuerzo análogo.

¿Y si lo que caracteriza al futuro gramatical y al presente no fuera la idea de futuro cronológico ni la de presente por más amplias que queramos concebirlas? ¿Y si la perífrasis *ir a + infinitivo* expresara algo más abstracto que le permite funcionar en contextos muy diversos, y no estuviera tan estrechamente relacionada con una idea tan inmediatamente comprensible como la de *futuridad* o *intencionalidad*? Con estas consideraciones no pretendemos en absoluto negar que los tiempos verbales tengan algún tipo de relación con el tiempo cronológico con respecto al acto de enunciación o con respecto a algún otro momento de referencia³⁷; sin embargo, puede ser un error tratar de entender su funcionamiento basándose en esta perspectiva y, sobre todo, poniendo el elemento <tiempo> en el centro del análisis. Las dinámicas temporales que se establecen con el uso de cada tiempo gramatical pueden ser un efecto (y no la causa) de algo más abstracto y complejo y no constituir el eje central en torno al que construir todo el análisis. Si damos ese paso atrás y empezamos a preguntarnos qué es cada uno de estos operadores sin presuponer nada sobre ellos, y consideramos la perspectiva temporal directamente observable como parte de un problema más amplio, es posible que lleguemos a hipótesis novedosas y potentes que permitan dar mejor cuenta de todos sus usos³⁸. Cabe preguntarse si las observaciones de Gili Gaya sobre los usos del

³⁶ En sus acertadas observaciones acerca del futuro y de los análisis que de él dan algunos de los autores a los que nos hemos referido (Gili Gaya, Alarcos), también Trujillo (1996) parece considerar la perspectiva temporal como el eje central desde el que debe enfocarse el análisis.

³⁷ Para no alargar demasiado este artículo no me ocuparé aquí de las diferentes concepciones del tiempo en gramática, que son de sobra conocidas, ni de las hipótesis que buscan maneras de explicar desde perspectivas preeminentemente temporales los diferentes usos de los mecanismos estudiados aquí. Me concentraré más bien en diferentes aspectos menos observados para pasar luego a presentar una hipótesis que no ignora la perspectiva temporal pero no la coloca en el centro del análisis.

³⁸ Por otra parte, el cambio de perspectiva puede ayudarnos a observar mejor los usos dejando de lado algunas observaciones o explicaciones en las que todos caemos con cierta frecuencia (como por ejemplo, la idea que tantas veces hemos repetido y leído según la que el *presente con valor histórico* serviría para acercar los hechos pasados al presente), muchas de las cuales se nos antojan impregnadas de cierta dosis de paradoja e ingenuidad.

presente y del futuro entre personas de diferentes edades y condición sociocultural no podrían matizarse y explicarse adoptando otra perspectiva de análisis.

¿Cómo hablamos del futuro?

En los trabajos sobre las maneras de hablar del futuro en muy raras ocasiones se estudian las maneras de expresar diferentes actos lingüísticos. Sin embargo, si nos detenemos en este aspecto, descubrimos que los usos parecen estar fuertemente codificados y que en numerosos contextos estas formas no son intercambiables. Así, cuando se trata de aceptar una sugerencia, una petición o una propuesta, o cuando el enunciador se compromete de alguna manera como respuesta a una petición o para resolver un problema que le acaban de plantear, lo más probable es que utilice el presente de indicativo:

(12)

- Hazme caso, llámala.
- + Sí, tal vez tengas razón, la **llamo**.

(13)

- Mamá, ¿me compras un helado?
- + Bueno, ahora te lo **compro**.

(14)

- Yo creo que lo mejor es escribirle.
- + Vale, mañana le **escribimos**.

(15)

- ¿Me ayudas a traducir esto?
- + Ahora no me apetece. Déjame. Esta noche te lo **traduzco**³⁹.

En estos contextos, el uso del futuro o de la perífrasis sitúa la respuesta en otro nivel: no se interpreta tanto como simple aceptación de la petición o de la propuesta, sino más bien como anuncio o, en algunos casos, como manera de aplazar la acción. El uso del futuro en casos como éstos, en los que se espera el presente, provoca por lo general algún tipo de implicatura.

Ahora bien, en estos mismos contextos, y como respuesta a las mismas réplicas, si no se tratara de responder a la petición o a la propuesta, sino de reiterar el compromiso asumido anteriormente por el enunciador, o de expresar una decisión que el enunciador ya tenía tomada y no llega como respuesta a una sugerencia, un consejo o una petición, sino que es independiente, lo más normal sería utilizar la perífrasis. El futuro resultaría extraño y provocaría una implicatura; el presente sería posible pero menos probable que la perífrasis:

(12b)

- Hazme caso, llámala.
- + Sí, si la **voy a llamar**.

(13b)

- Mamá, ¿y mi helado?
- + (Ya) (te he dicho que) te lo **voy a comprar**, ten paciencia.

(14b)

- Yo creo que lo mejor es escribirle.
- + Sí, tranquilo, le **vamos a escribir**.

El uso del futuro (*escribiremos*) en lugar de la perífrasis (*le vamos a escribir*) en (14b) podría dar la sensación de que el enunciador está aplazando algo, y podría interpretarse como falta de convicción o de compromiso. Con la perífrasis, se tiene más bien la sensación de que el enunciador expresa un compromiso adquirido y expresado anteriormente, o algo que ya tenía pensado o decidido por su cuenta. Con el presente el enunciado se interpreta como aceptación de lo que acaba de plantear el interlocutor.

³⁹ Para responder a una propuesta, en algunos casos, también se utiliza el imperativo.

Son numerosos los contextos en los que el presente de indicativo, el futuro gramatical o la perífrasis no pueden intercambiarse. Si en un avión nos dirigimos a una azafata poco antes del aterrizaje para pedirle un vaso de agua, es probable que nos conteste

(16) - Ahora (ya) no puedo, (por)que **vamos a aterrizar**.

En un contexto como éste sería muy improbable, casi imposible, que en lugar de la perífrasis (*vamos a aterrizar*) la azafata usara el futuro; y poco probable, pero posible, el presente de indicativo. Sin embargo, inmediatamente después, la misma persona podría coger el micrófono y anunciar

(17) - Señores y señoras, el comandante informa que dentro de unos minutos **aterrizaremos** en el aeropuerto de Madrid.

utilizando el futuro. Aquí, el uso de la perífrasis podría parecer menos formal (o menos profesional), pero sería posible. El uso del presente sería improbable. Sin embargo, si poco antes del aterrizaje algún pasajero se levantara de su asiento, la misma azafata, consciente de que el aterrizaje constituye uno de los momentos más peligrosos de un vuelo, alarmada, podría coger el micrófono y profirir:

(18) - Por favor señores pasajeros ((les rogamos que)) permanezcan sentados porque **vamos a aterrizar**.

En un contexto como el de (18) el uso del futuro resultaría altamente improbable, por razones que veremos más adelante. Debemos preguntarnos, pues, por qué en (16) se prefiere la perífrasis, en (17) el futuro y en (18) lo más plausible sería la perífrasis; cuál es el elemento que caracteriza cada una de estas situaciones y cada uno de estos tres operadores que lleva al enunciador a optar en cada caso por una u otra de las posibilidades que la lengua pone a su disposición.

Pero antes de presentar nuestra hipótesis sobre el funcionamiento de estos tres recursos de los que dispone el enunciador para hablar del futuro en español, sigamos explorando usos, matices y efectos expresivos. Si en lugar de (17), la azafata anunciara (19):

(19) - Señores y señoras, el comandante informa que **aterrizaremos** en el aeropuerto de Madrid.

probablemente su enunciado no se interpretaría como un anuncio del final del viaje, sino más bien como el anuncio de un cambio de ruta: en lugar de ir a otro sitio, *aterrizaremos en Madrid*. Se percibiría el elemento *Madrid*, pues, como novedad. La misma sensación de novedad afectaría al propio verbo si se encontrara solo como en (20):

(20) - Señores y señoras, el comandante informa que **aterrizaremos**.

En este caso, el verbo en futuro (*aterrizaremos*) tiende a interpretarse como inesperado en el contexto, como si en la situación antecedente el aterrizaje hubiera estado en duda. Una interpretación plausible podría ser: *hemos resuelto el problema, pensábamos que no aterrizaríamos pero en realidad sí podremos*. Sin embargo, si el enunciado fuera (20b)

(20b) - Señores y señoras, el comandante informa que **vamos a aterrizar**.

si bien con cierta informalidad, quedaría abierta la puerta para una doble interpretación: a) *se termina el viaje* y b) *hemos resuelto el problema, podemos aterrizar*. Esto nos lleva a suponer que la perífrasis tiene menos dificultades que el futuro para referirse a un predicado que *ya está en el aire*, o que el uso del futuro conlleva una mayor fuerza remática del predicado⁴⁰. Es probable que a esta característica del futuro se deba en gran medida esa sensación de que se quiere aplazar algo que conllevaría, como ya lo hemos señalado, el uso del futuro en (14b).

Si el acompañante de quien ha pedido el vaso de agua al oír la negativa de la azafata en (16) profiriera:

(21) - Cuando lleguemos al aeropuerto, compramos una botella de agua.

⁴⁰ Es interesante observar que si el verbo en futuro, aun empleado solo como en (20), aparece detrás de un marcador temporal que limite su alcance de alguna manera (como por ej. *dentro de unos minutos* o *a las diez y media*), se interpreta como *novedad con respecto a la situación anterior* y no ya como *novedad en absoluto* (como en (20)). Así, pues, si el enunciado fuera: - *Señores y señoras, el comandante informa que dentro de unos minutos aterrizaremos*, no tendríamos ningún problema en interpretar el enunciado como anuncio del fin del viaje, a diferencia de lo que tiende a suceder en (20).

de acuerdo con lo que hemos señalado arriba, su enunciado se interpretaría como respuesta a la petición, intento de solucionar el problema planteado. Esto parece confirmado por la interpretación que se daría en el mismo contexto de:

(22) - Cuando llegemos al aeropuerto, vamos a tomar algo.

Aquí se pensaría en el verbo de movimiento y no en la perífrasis, porque el contexto requiere un presente. No sucede lo mismo en:

(23) - No te preocupes, total cuando llegemos al aeropuerto, vamos a tomar algo.

El elemento *total* nos lleva a pensar en algo que ya está programado y que no es la respuesta al problema que se acaba de plantear. De ahí que el verbo *ir* pueda interpretarse como perífrasis, es decir como manera de anunciar algo y no de responder a una petición. De hecho, si en (22) interpretamos el uso de *vamos a tomar algo* como perífrasis, entonces el enunciado en su conjunto no se percibe como respuesta a la petición o intento de solucionar el problema planteado por el interlocutor, sino como anuncio de algo decidido de antemano.

Hemos visto que para resolver un problema que acaba de plantear otro, como en (16), lo más normal y lo más esperado sería un presente. Sin embargo, en el mismo contexto sería perfectamente concebible (24):

(24) - Cuando llegemos al aeropuerto, verás lo bonito que está.

Esta réplica no se interpretaría como relacionada con el contexto anterior, en el que alguien acaba de plantear un problema (quiere beber, tiene sed), sino como anuncio de un dato nuevo.

Señalábamos arriba la necesidad de analizar las dinámicas contextuales en la descripción gramatical porque mucho de lo que interpretamos depende directamente de ellas. Esto es especialmente cierto en el estudio de los matices expresivos de los que son capaces el futuro y la perífrasis.

En algunos casos, cuando se pasa de un simple anuncio a un acto algo más complejo en el que el enunciador se compromete de alguna manera, o quiere mostrarse convencido de lo que está diciendo, se pasa del futuro a la perífrasis. Es lo que sucede en (25):

(25)

- Cuando llegues al aeropuerto, **estaré** esperándote.

+ Y si no estás, ¿qué hago?

- No te preocupes, **voy a estar**⁴¹.

Algo análogo sucede en el siguiente ejemplo, recogido durante un seminario de formación de profesores en Bremen, en una discusión sobre los usos del futuro gramatical y de la perífrasis:

(26)

- Cuando digo «Venga, vente a la fiesta, que nos lo **pasaremos** bien» digo «nos lo **pasaremos** bien» porque sé que nos lo **vamos a pasar** bien.

En el contexto se estaba reflexionando sobre el hecho de que se dice a veces que el uso del futuro gramatical implica cierta duda o inseguridad. La persona que profirió (26) estaba intentando explicar que se dan casos en los que esto no es verdad, y que se puede utilizar el futuro gramatical aun estando seguro o convencido de lo que se dice, lo que es indiscutible. Sin embargo, es interesante notar que en su enunciado, para expresar esa idea de seguridad o convicción, pasa del futuro (*pasaremos*) a la perífrasis (*vamos a pasar*).

Ante estos ejemplos no debemos caer en la trampa, en la que se cae tan fácilmente al analizar el funcionamiento de la lengua, de quedarnos en las primeras impresiones y achacar al sistema lo que no es más que un efecto expresivo; no debemos, pues, sacar la conclusión de que el uso de la perífrasis implica automáticamente un compromiso mayor o una idea de mayor garantía por parte del enunciador, ni que el futuro presenta lo dicho como menos probable o menos seguro. No es difícil encontrar ejemplos que contradigan estas ideas:

(27) – Ahora no te puedo convencer ni demostrarte nada, pero estoy seguro de que un día te **arrepentirás**.

⁴¹ En este contexto sería improbable el uso del presente. El futuro sería posible, pero probablemente se vería reduplicado: *estaré, estaré*.

(28) – Tengo la impresión de que **va a llover**.

Es improbable que el enunciador que profiere (27) como anatema contra alguien tenga alguna duda sobre lo que está diciendo. En (28), sea cual sea el contexto en el que se da este enunciado, no parece haber ninguna seguridad, ni ninguna garantía por parte de nadie.

El enunciador que utiliza el futuro en (25) (*estaré esperándote*) no está diciendo indirectamente que espera poder ir pero no está seguro. Ese *estaré esperándote* puede interpretarse tranquilamente como una promesa, y de hecho así se suele interpretar. Y si bien en el mismo contexto la perífrasis también sería posible, el uso del futuro no tiene nada extraño para un hispanohablante. Sin embargo, en los contextos como (25) y (26) parece evidente que el paso del futuro a la perífrasis se interpreta como expresión de un mayor compromiso por parte del enunciador. La perífrasis, en estos contextos, añade un elemento de mayor garantía frente al futuro. Como contrapartida, en contextos como éstos, el futuro da la sensación de expresar las cosas de una forma menos enérgica o menos segura, pero ésta no es una propiedad absoluta del futuro en sí, igual que la idea de mayor garantía no es un elemento caracterizador de la perífrasis. Se trata de efectos expresivos debidos a relaciones *in praesentia*. En el fondo, dichos efectos expresivos son implicaturas. Se aprovecha la esencia de los operadores que intervienen en cada contexto, así como el hecho de que aparezcan uno al lado del otro⁴². Para conseguir entender los usos de los recursos de los que nos estamos ocupando aquí es esencial, pues, observar con atención las dinámicas contextuales: no se interpreta de la misma forma un uso de *ir a* + infinitivo que aparece detrás de un uso del futuro y se refiere al mismo predicado, que un uso de la perífrasis sola.

En los ejemplos (25) y (26) hemos observado lo que sucede cuando el enunciador repite con la perífrasis algo que ya había dicho con el futuro. Veamos lo que ocurre cuando la dinámica contextual es la inversa y se pasa de la perífrasis al futuro. Cuando una madre considera que su hijo está haciendo algo peligroso, es probable que se dirija a él con un enunciado como (29):

(29) - No hagas eso, que te **vas a caer**.

En este tipo de contexto, parece bastante evidente que la madre no se está comprometiendo, ni está prometiendo nada. De hecho, lo más probable es que avise a su hijo porque no quiere que se caiga. Tampoco puede decirse que utiliza la perífrasis porque se siente segura de lo que dice.

En (29) el uso del presente sería perfectamente posible, si bien no se interpretaría tanto como un anuncio o una previsión por parte de la madre, sino más bien por la línea de un enunciado que tiene el objetivo de informar al hijo de algo que *se deriva automáticamente* de su comportamiento, como un razonamiento sobre unos datos: *si haces eso, te caes*.

Si después de oír la advertencia expresada por la madre en (29) el hijo persistiera en su juego peligroso, la madre podría proferir:

(30) -Te vas a caer... Te vas a caer... Te vas a caer... Te caerás.

En un contexto como (30), el uso del futuro después de varios avisos con la perífrasis, tiende a interpretarse como señal de que la madre ha decidido desentenderse del problema, que se ha cansado de repetir lo mismo. Este futuro (*te caerás*) puede interpretarse, pues, como *peor para ti, yo ya te he avisado*. La sensación que tenemos en (30) es que la madre en cierto sentido *renuncia y se retira*.

Todo esto no debe llevarnos a pensar que la misión de la gramática sea enumerar todos los contextos posibles. Una buena gramática tiene que describir adecuadamente las propiedades de cada operador. Su descripción tiene que tener el poder de explicar los porqués de las diferentes dinámicas contextuales.

⁴² Con demasiada frecuencia en los estudios gramaticales se olvidan las enseñanzas de Ferdinand de Saussure. En el fondo, si aprovecháramos más y mejor algunas de sus observaciones, y si tuviéramos más en cuenta el marco en el que se inserta toda manifestación lingüística concreta (principio de cooperación, teoría de la relevancia), sería más fácil deslindar los efectos expresivos contextuales (implicaturas) del sistema, que necesariamente, para poder ser potente, es abstracto. La falta de abstracción, o el miedo a la abstracción, condena a muchos autores a no rebasar el nivel del elenco de observaciones superficiales, por interesantes y acertadas que sean muchas de ellas.

Las potencialidades de estos operadores

Hasta aquí hemos visto en diferentes momentos las distintas posibilidades expresivas que se abren con estos operadores. Además, hemos comentado diferentes efectos expresivos que surgen con su uso en diferentes tipos de contexto. De todo esto debería dar cuenta un buen análisis gramatical. Antes de pasar a ilustrar una hipótesis de valor profundo para cada uno de ellos, recordemos brevemente de lo que son capaces.

Como hemos visto, el futuro gramatical en español puede servir para hablar del futuro con una infinidad de efectos expresivos (que pueden ir de la hipótesis o la duda referida al futuro a la expresión de promesas o de mandato); para hablar del presente (en la expresión de la probabilidad) y para restar importancia a un predicado en los llamados usos con valor concesivo. Además, puede servir para hablar de sucesos pasados presentados como posteriores a un punto de referencia situado en el pasado en contextos como:

(31) – Colón llega a América en 1492 pero pasarán años antes de que se sepa que se trata de un nuevo continente.

El presente de indicativo puede servir para hablar de eventos contemporáneos al acto de enunciación o posteriores a él (presente con valor de futuro). Además, en algunos casos, pero con ciertas restricciones⁴³, como veremos, puede referirse a eventos anteriores al acto de enunciación (presente con valor de pasado o presente histórico).

En relación con el futuro, el presente se utiliza para referirse a hechos que el enunciador menciona como posibles en un futuro más o menos cercano, a sucesos y actos que el enunciador presenta como inevitables (*Mañana es mi cumpleaños*) o decididos (*Mañana me quedo en casa / El lunes estoy en Madrid*). También puede utilizarse para dar instrucciones y órdenes (*Te lavas los dientes y te vas a la cama*). Además, puede referirse a hechos atemporales (gnómicos) que tienen un valor general, desvinculado de toda temporalidad (*El agua hierve a cien grados*). Por último, se utiliza en las oraciones condicionales que se refieren al futuro y en los razonamientos sobre datos cuando no se quiere anclarlos en el eje cronológico:

(32)

– **Podemos ir** por la costa o por el interior y pasar por Madrid. **Si vamos** por la costa, **podemos pasar** a ver a Claudia. **Si vamos** por el interior **podemos visitar** la exposición de Dalí en el museo del Prado.

+ Yo nunca he estado en Madrid y me gustaría ir.

– Bueno, pues **entonces pasamos** por el interior. Pero **en ese caso no podremos ir** a ver a Claudia.

Es interesante notar que en este intercambio todos los verbos que se refieren a los datos que se están barajando en el razonamiento aparecen en presente de indicativo. En cierto sentido puede decirse que esos datos no están anclados en el eje cronológico, ya que se trata de un mero razonamiento. Luego, la toma de decisión (*entonces pasamos por Madrid*) también se expresa en presente: en el fondo se trata de afrontar un problema que está en el aire, de responder a él y a lo que acaba de plantear el interlocutor (*nunca he estado en Madrid y me gustaría ir*), por la línea de los usos a los que nos hemos referido arriba. El futuro y la perífrasis se percibirían más bien como un anuncio, como si la decisión la tomara una persona sola. A partir del momento en que la decisión está tomada lo que antes eran datos desvinculados del eje temporal externo queda automáticamente anclado en él y se convierte en predicciones de lo que se derivará de la decisión tomada. De ahí que se pase al futuro (*en ese caso no podremos ir a ver a Claudia*). Naturalmente, en un contexto como éste podría continuar el razonamiento sobre los datos con el presente de indicativo: *en ese caso no podemos ir a ver a Claudia*. Pero el uso del presente probablemente se interpretaría como voluntad por parte del enunciador de renegociar la decisión o de no considerarla como decisión tomada.

La perífrasis *ir a + infinitivo* se utiliza a menudo para anunciar hechos futuros con diferentes matices (predicción, promesa, intención inmediata, etc.). Se dice con frecuencia que se trata de un futuro inmediato. Sin embargo, esto no siempre es cierto y no es difícil encontrar ejemplos que lo contradigan:

(33) – Yo no sé cuándo será, puede ser que sea dentro de treinta años, pero te vas a arrepentir.

⁴³ A este respecto, cabe llamar la atención sobre el hecho de que los manuales de gramática suelen presentar las diferentes posibilidades sin hacer demasiado hincapié en las diferencias que hay entre ellas.

Además, la perífrasis se emplea con frecuencia al responder a algo dicho por otra persona para señalar que es imposible o absurdo por algún motivo en contextos como:

(34)

- Llámalo, yo creo que ya está en casa.

+ ¡Pero cómo **va a estar** en casa, si acaba de marcharse de aquí! / ¡Qué **va a estar** en casa!

(35)

- No deberías decir esas cosas.

+ ¡Mira quién **va a hablar**!

En estos casos, el enunciador utiliza la perífrasis para rechazar algo que acaba de decirse o que está implícito en lo dicho anteriormente. Es interesante observar que en estos contextos el uso de la perífrasis no tiene nada que ver con el futuro: en (34), se refiere al presente; en (35) se refiere a algo que ya ha sucedido (su interlocutor ya ha hablado). Sin embargo, es frecuente que este matiz se dé aun en contextos en los que desde el punto de vista temporal lo expresado por el sintagma verbal construido con la perífrasis se refiere al futuro con respecto al momento en el que se produce la enunciación:

(36)

- Llévate esto a tu casa.

+ ¡Pero cómo me lo **voy a llevar**, si es de la empresa!

(37)

- Por favor, el lunes intenta llegar antes de las ocho.

+ Pero cómo **voy a llegar** antes de las ocho, si el primer tren sale a las ocho menos cuarto.

Desde el punto de vista de la enseñanza del español como lengua extranjera es imprescindible evitar la asociación automática entre esta perífrasis y la idea de futuro, ya que esto puede generar incomprendiones y errores de interpretación en contextos como éstos, en los que la función principal de la perífrasis no es crear una perspectiva de futuro, sino marcar un rechazo de algo implícito en lo que acaba de decir el interlocutor.

Algunos datos estadísticos de los que debemos dar cuenta

En su estudio sobre las maneras de hablar del futuro Ravazzolo (1998) presenta algunos datos sobre los usos del futuro, de la perífrasis y del presente de indicativo que pueden parecer sorprendentes y de los que cualquier hipótesis a la que lleguemos deberá dar cuenta. Ravazzolo analizó todos los usos en que estos tres recursos se referían al futuro en un pequeño corpus de textos periodísticos⁴⁴ y en una novela con muchos diálogos⁴⁵. Éstos son los números de ocurrencias de cada uno de los tres recursos estudiados que encontró Ravazzolo en su corpus⁴⁶:

	<i>El País</i>	<i>Días contados</i>
Presente de indicativo	157	162
Futuro de indicativo	1123	236
<i>Ir a</i> + infinitivo	130	242
Total	1410	640

Si traducimos estos datos en porcentajes, la distribución es la siguiente:

⁴⁴ *El País* (11-15 de marzo de 1998) – 258.316 palabras.

⁴⁵ Juan Madrid, *Días Contados* – 60.598 palabras. Esta novela fue escogida como corpus de contraste ante la dificultad de recoger fácilmente un corpus de lengua hablada en contextos naturales, porque es rica en diálogos que un buen número de hablantes del español reconocían como muy espontáneos, aun tratándose de lengua construida.

⁴⁶ Si se consideran los números totales de ocurrencias de estos operadores (para hablar del futuro) con respecto a la amplitud total de cada uno de los dos *corpora*, se observa que en la novela son casi dos veces más frecuentes que en el periódico. El número total de ocurrencias en la novela (640) equivale al 1,056 % del total de palabras que la componen (véase nota anterior), mientras que en el periódico el porcentaje es de 0,546 %. Dadas las características de cada uno de los dos tipos de texto este dato parece perfectamente comprensible.

	<i>El País</i>	<i>Días contados</i>
Presente de indicativo	11%	25%
Futuro de indicativo	80%	37%
<i>Ir a</i> + infinitivo	9%	38%
Total	100%	100%

Ante estos datos caben diferentes preguntas y consideraciones. Al tratarse de la misma lengua, la explicación de una diferencia tan grande en la distribución de estos tres recursos debe depender de las características específicas de los textos analizados. Por otra parte, si se analizan mejor los datos recogidos por Ravazzolo, se descubre que los usos de la perífrasis observados en *El País*, aparecen esencialmente en transcripciones de entrevistas y declaraciones, lo que nos lleva a suponer que debe de haber algo en la perífrasis que hace que sea poco adecuada para el lenguaje periodístico. Sea cual sea la hipótesis a la que lleguemos sobre el funcionamiento de estos operadores, tiene que dar cuenta de estos datos.

El valor profundo de los recursos estudiados aquí

A lo largo de las páginas anteriores hemos visto diferentes efectos expresivos que pueden asumir los tres recursos de los que nos ocupamos en este trabajo. Hemos hecho hincapié especialmente en el hecho de que se trata de efectos expresivos contextuales, que son implicaturas. Veamos ahora brevemente cómo funciona cada uno de ellos.

Como ya lo señalaba en Matte Bon 2005, en este ámbito el español parece codificar sólo aspectos esenciales que dejan la puerta abierta a numerosas interpretaciones de los usos en contextos naturales.

Entre todos los llamados tiempos del español, el presente de indicativo es, probablemente, el menos marcado por la problemática temporal, si bien no parece ser totalmente indiferente a este aspecto puesto que en algunos casos, como veremos, se hace difícil su uso en relación con el pasado.

La propiedad que mejor parece caracterizar al presente de indicativo es que se limita a presentar lo expresado por el verbo como un *dato*. De ahí que pueda utilizarse, según los contextos, para hablar del presente, del pasado o del futuro. Las interpretaciones que damos del presente dependen de diferentes factores. Entre ellos pesan especialmente las propiedades de los eventos enunciados, y la relación que mantienen con el contexto.

El presente de indicativo se utiliza cada vez que se trata de presentar una información como dato *a secas*, o bien cuando se *razona* sobre unos datos o se evocan datos para considerarlos. Es significativo, visto desde esta perspectiva, el hecho de que se utilice en las oraciones condicionales no ancladas en el pasado (*Pero si está en casa, ¿por qué no le llamas? // Si mañana acabamos pronto, nos vamos a la playa*⁴⁷) cuando no interesa marcar lo dicho como construcción del enunciador (en estos últimos casos usamos, por ejemplo, el imperfecto de subjuntivo); o que aparezca en contextos como:

(38)

- ¿El lunes por la tarde me **puedes** sustituir? Es que **tengo que llevar** a mi hija al médico.
- + Vale, pero si el jefe **pregunta** por ti, ¿qué le digo?
- Pues nada, la verdad. Le dices que **estoy** en el médico con mi hija, que **he tenido**⁴⁸ un problema y te **has quedado** tú para sustituirme.
- + Prefiero que le avises tú.
- De acuerdo, yo le aviso.

En un intercambio como éste, una vez establecido que se está hablando de una situación futura, no importa marcar que se trata de verbos que se refieren al futuro, porque se está razonando sobre unos datos en relación con aquella situación, y no se está informando sobre el futuro desde el eje del acto de enunciación. De hecho, las formas *le dices*, *estoy*, *he tenido* y *te has quedado* en este contexto no tienen ninguna autonomía ni ningún valor en sí, sino tan sólo en relación con la

⁴⁷ Es interesante notar que el operador *si* bloquea la capacidad del presente de indicativo de remitir al mundo extralingüístico: en las oraciones condicionales encabezadas por *si* lo expresado por el verbo no tiene el poder de informar sobre su sujeto.

⁴⁸ Trato el pretérito perfecto como presente porque en el fondo este tiempo, como todos los tiempos compuestos, presenta lo expresado por el verbo como anterior al tiempo en el que se encuentra el auxiliar.

réplica anterior (*si el jefe pregunta por ti, ¿qué le digo?*), que abre la puerta a estos usos del presente, al proponer una situación futura ficticia como nuevo punto de referencia. En cierto sentido, la oración *si el jefe pregunta...* constituye aquí la prótasis de una construcción condicional cuya apódosis está encabezada por *le dices que...*, que a su vez introduce una serie de datos relacionados con la situación de referencia.

El hecho de que cuando aceptamos una propuesta o respondemos a un problema planteado por un interlocutor, utilicemos el presente también depende directamente de la propiedad esencial del presente de indicativo que es *proponer datos a secas*. En el fondo, cuando aceptamos una propuesta, un consejo o una sugerencia, de lo que se trata es de *afirmar* un dato que ya está en el contexto. Otras formas verbales añadirían otras dimensiones. Y de hecho, ya hemos visto que en estos contextos el uso del futuro, por ejemplo, no se interpreta tanto como aceptación de la propuesta o la sugerencia, sino más bien como anuncio de una decisión autónoma. Algo análogo sucede cuando respondemos a una petición o a la formulación de un problema por parte de nuestro interlocutor.

Por la misma línea parecen moverse los usos del presente en relación con el futuro: cuando proferimos enunciados como

(39)

- Mañana es mi cumpleaños.

parecen importar más los datos concretos enunciados que el hecho de que se trate de futuro. Y esto podría explicar el hecho de que para anunciar planes firmes y decisiones que ya están tomadas, cuando no queda espacio para ninguna negociación, se utilice el presente, como lo señalan diferentes autores. Igual que se utiliza el presente en las negociaciones relacionadas con el futuro:

(40)

- ¿Nos vemos el lunes?

+ No, yo el lunes **trabajo** hasta las siete / **estoy** en Barcelona.

Es interesante observar que en este tipo de contexto el dato enunciado en presente interviene a menudo en respuesta, o como complemento de información, a algo expresado en el contexto anterior (frecuentemente por otra persona), y que importa sobre todo en su dimensión concreta y sus consecuencias prácticas, mucho más que como anuncio de algo nuevo referido al futuro.

Los usos del presente de indicativo en relación con el pasado⁴⁹ siempre parecen estar relacionados con un razonamiento sobre el pasado (*Colón tarda más de dos meses en llegar a América // Colón llega a América con tres carabelas*) o bien sirven como manera de añadir información sobre algo de lo que se está hablando (*En 1492 Colón descubre América*). A veces, se trata simplemente de añadir información sobre el dato expresado en presente: *Colón descubre América en 1492*. Por lo general, se trata de contextos en los que se proporcionan datos para razonar sobre los hechos y no importa tanto marcar que se trata del pasado. Esto puede explicar las observaciones de D'Adamo 2000 acerca del hecho de que cuando sólo se trata de contar un suceso pasado sin más no se utilice el presente⁵⁰: si sólo queremos contar que *ayer fuimos al cine* no podemos proferir un enunciado como *Ayer voy al cine*, porque nuestro interlocutor se espera algo más. Por ejemplo, *Ayer voy al cine y me encuentro con Pablo*.

Es probable que la imposibilidad de proferir enunciados como **El año pasado voy a Londres* o **Ayer voy al cine* sin añadir nada más se deba a que este tiempo gramatical se resiste a referirse al pasado y está más bien proyectado hacia el presente y el futuro (independientemente de cómo

⁴⁹ Sobre los usos del presente en relación con el pasado, nos limitaremos aquí a algunas observaciones generales, para no perder de vista el objeto de este artículo. A este respecto, merecen especial atención las numerosas observaciones de Fernández Ramírez 1986: 217-223. Este autor llama la atención, por ejemplo, sobre el hecho de que los presentes con frecuencia se insertan en el relato en pasado como paréntesis que sitúa lo dicho en otro nivel; o sobre el hecho de que en muchos contextos los verbos en presente que se refieren al pasado no aparezcan solos, sino en secuencias. También observa Fernández Ramírez que hay expresiones temporales que parecen gatillar los usos del presente referidos al pasado. Por último, resultan de gran interés para el estudio de las maneras de hablar del pasado y para la comprensión de los tiempos que en ellas intervienen, las observaciones de Fernández Ramírez sobre las relaciones que parece haber entre los diferentes tiempos.

⁵⁰ Esto parece confirmar la observación de Fernández Ramírez sobre el hecho de que estos usos del presente no suelen aparecer aislados.

concibamos ese presente y ese futuro). Ahora bien, este hecho puede ser una consecuencia de otras propiedades de este paradigma y no debe considerarse necesariamente como lo que más lo caracteriza.

No es difícil inventar secuencias de verbos en presente de indicativo que pueden referirse al pasado aun cuando en el contexto no hay elementos que expliciten esa relación o dirijan la interpretación, especialmente cuando nos hallamos ante una serie de datos que parecen organizados como razonamiento:

(41)

- Decide que se va a quedar toda su vida en Londres pero se casa su hijo y para no quedarse solo se vuelve a España.

En este contexto la interpretación de estos hechos como referidos al pasado⁵¹ se debe a las características mismas de los eventos (y especialmente el hecho de que *decide, se casa y se vuelve a España* describan *eventos télicos*); sumadas al hecho de que concurren todos ellos en el relato de una única historia –que nos obliga a buscar una interpretación que los haga compatibles– y al uso de operadores como *pero*.

Vemos pues, que las interpretaciones del presente en relación con el tiempo cronológico dependen de diferentes factores. No sucede lo mismo con las formas verbales de pretérito indefinido, que automáticamente se interpretan como pasado. Esto nos lleva a suponer que tal vez en el caso del presente de indicativo el factor <tiempo> sea poco determinante.

El hecho de que los usos del presente de indicativo se interpreten con frecuencia como referidos al segmento temporal en el que se produce la enunciación puede ser una implicatura: cuando no hay rasgos contextuales que nos proyectan en el pasado o en el futuro y cuando la acción verbal (evento) en sí no se proyecta por sí sola en otro lapso de tiempo, *por defecto*, lo expresado por el presente de indicativo se interpreta como referido al presente o como verdades generales desvinculadas de toda temporalidad. La implicatura se debe precisamente a la ausencia de elementos que señalen que lo dicho se refiere a un segmento del tiempo diferente de aquél en el que se produce la enunciación. Con el *presente de indicativo*, ya lo hemos dicho, el enunciador parece concentrar su atención en unos datos. Si nada indica que esos datos se refieren al pasado o al futuro, se supone que se trata de datos vigentes en el momento de la enunciación o bien relacionados con otra cosa de la que se está hablando, como ocurre en el contexto (38) que hemos visto.

Es bien sabido que el futuro español, como en todas las lenguas romances, se forma históricamente con el infinitivo y el presente del verbo *haber*. Es decir que se trata de una manera de atribuir un infinitivo a un sujeto⁵². Por su parte, el infinitivo es el verbo en toda su virtualidad. Con el futuro gramatical atribuimos, pues, un predicado virtual a un sujeto. Esto parece ser lo único que codifica la gramática de la lengua española en lo que respecta al futuro gramatical: el enunciador atribuye al sujeto un predicado virtualmente. De ahí que este paradigma sirva tanto para hablar del futuro (en el fondo, hablar del futuro equivale a expresar lo que vemos virtualmente en el presente), como para expresar lo que consideramos probable en el presente (lo que equivale, ni más ni menos, a decir algo virtualmente en el presente).

Esta interpretación de los hechos nos permite entender por qué en contextos como

(4)

- Le podemos regalar ese reloj que vimos el otro día. Es baratísimo.

+ Será barato.

o

⁵¹ Parece significativo, a este respecto, el hecho observado por Roberta D'Adamo 2000, de que en los titulares de periódico en español peninsular las noticias nuevas se den en presente y que el uso de los tiempos de pasado se perciba como relacionado con noticias presentadas anteriormente.

⁵² No debemos olvidar que *haber/tener* y *ser* son dos caras de una misma medalla, como demuestra el hecho de que en algunas lenguas el equivalente de *tener* se exprese con construcciones con *ser*: *mihi est liber* (latín) / *У меня есть книга* (ruso). En el fondo, *haber* y *tener* son maneras de situar algo con respecto a un sujeto, como nos recuerda Henri Adamczewski. En otras lenguas románicas se utiliza un único verbo. En español, *haber* se ha especializado en la *atribución metalingüística* (aparece en el futuro gramatical y en los tiempos compuestos, que no son más que una manera de situar un pasado con respecto a un sujeto en el tiempo en que se halla *haber*) y *tener* en la atribución con respecto al mundo extralingüístico.

- (5)
- *Será verdad*, pero yo no me lo creo.

el uso del futuro se interpreta como manera de *neutralizar* un predicado, de restarle importancia. En el primero de estos ejemplos, nos hallamos ante un uso del futuro en respuesta a un uso del presente referido al mismo predicado. Es decir, que como toda respuesta a una atribución plena del predicado al sujeto, el enunciador repite virtualmente lo mismo, como si dijera que se puede atribuir ese predicado a ese sujeto, pero de hecho sin atribuirlo personalmente (puesto que se limita a una atribución virtual). Este salto de la atribución plena a la atribución virtual es lo que nos da la sensación de que el enunciador da un paso atrás, neutralizando el predicado en ese contexto.

En el segundo de nuestros ejemplos, como reacción a lo que está en el contexto anterior el enunciador se limita a atribuir el predicado virtualmente para romper acto seguido las inferencias que de él pudieran derivarse con el operador contra-argumentativo *pero*⁵³.

En ambos casos, al *decir virtualmente*, lo que hace el enunciador es *decir sin decir*. Esto explica que se diga con frecuencia, como lo hemos señalado, que el futuro presenta los datos como menos seguros. Sin embargo, es frecuente que se utilice el futuro para anunciar eventos futuros, independientemente del grado de convicción del enunciador: en el fondo, se puede *decir virtualmente* aquello que no sabemos o aquello de lo que estamos totalmente convencidos pero que aún no se ha producido. De ahí la amplia gama de matices que puede asumir el uso del futuro gramatical.

Hemos visto que la mayor parte de los autores consideran que el elemento que mejor caracteriza a la perífrasis *Ir a + infinitivo* es su *proyección prospectiva*. Este rasgo depende, según R. Trujillo, directamente del sentido primero del verbo *ir* (movimiento) y de la preposición *a*:

El único futuro de *estudiar* es *estudiaremos*: *vamos a estudiar* es, como sabemos, un presente, aun cuando el «acto» denotado no pueda ser más que venidero «en la realidad». Sin embargo, si se mira bien, se advierte de inmediato que el sentido «prospectivo» de *estudiar* proviene del significado de la preposición *a*, así como del ‘movimiento’ del verbo *ir*: *vamos a estudiar* no significa, a lo sumo, más que el propósito presente de estudiar y no la representación, en sí futura, del mismo acto. Aunque a muchos pueda parecerles una herejía, debo decir, en honor a la verdad, que *vamos a estudiar* no difiere, como construcción, de *vamos a casa*: en el primer ejemplo, el término de la preposición es un infinitivo, por lo que no cabe interpretarlo como un «locativo», en tanto que, en el segundo, el término es un nombre. El tipo de diferencias que se observan corresponde a las relaciones que se establecen entre el código idiomático y el simbólico. (Trujillo 1996: 168)⁵⁴

Sin embargo, como ya hemos visto, ese valor prospectivo de la perífrasis al que aluden todos los autores en algunos contextos se neutraliza:

- (34)
- Llámalo, yo creo que ya está en casa.
+ ¡Pero cómo **va a estar** en casa, si acaba de marcharse de aquí! / ¡Qué **va a estar** en casa!

- (35)
- No deberías decir esas cosas.
+ ¡Mira quién **va a hablar**!

A esto mismo se refiere Fernández de Castro en relación con los usos de *ir + a + infinitivo* como *perífrasis finalizadora*.

En (34) pudiera alegarse que se trata de un uso metafórico del valor prospectivo, ya que los interlocutores están discutiendo sobre algo que en realidad no saben con seguridad. En (35) este tipo de razonamiento parece más difícil. En realidad, si aceptamos la idea de Trujillo según la que *vamos a estudiar* debe analizarse como presente del verbo *ir*, en este caso cabría hablar de

⁵³ Véase Montolio 2001: 45-53 y 62-66. Como ya hemos señalado arriba, Fernández Ramírez es el único autor que señala en estos usos del futuro gramatical suelen ir seguidos de un *pero*.

⁵⁴ Para el apasionado de gramática que se interroga desde hace años sobre las relaciones que existen entre el código abstracto que es la lengua y sus usos en contextos, es un gusto leer observaciones como éstas. Agradecemos a Ramón Trujillo su *herejía*.

presente con valor de pasado, ya que la expresión *¡Mira quién va a hablar!* se refiere a algo que ya se ha producido, al ser un comentario de lo que acaba de decir otro. Debemos preguntarnos pues, cuál es la función de la construcción *ir + a* en este contexto.

Según Trujillo con la perífrasis nos hallamos, pues, ante un movimiento hacia un infinitivo, por lo que estamos obligados a interpretaciones diferentes de la de movimiento físico. Veamos por qué en (35) el enunciador usa esta construcción en lugar de un simple verbo conjugado (*¡Mira quién habla!*/*¡Mira quién ha hablado!*). En este ejemplo, ya lo hemos dicho, lo que expresa el enunciador es el rechazo de lo que ha ocurrido. Con la construcción perifrástica, lo que hace es explicitar la relación predicativa, para que se note y deje de ser «invisible». A la vez, a través de esta operación, al decidir usar el verbo *ir* la presenta como algo que no se da solo y sin problemas, de manera *in-mediata*. Se trata de algo *mediato* ya que no hay relación directa entre el verbo en infinitivo y el sujeto. El uso del verbo *ir* expresa aquí metafóricamente el hecho de que el sujeto (aquí, el interlocutor) ha cumplido un acto voluntario: el movimiento plasmado con *ir* es el «proceso de decidir hablar». Al usar *ir* en las respuestas a algo dicho por otro para expresar rechazo de lo dicho o de algo implícito en lo dicho, en el fondo, lo que hace el enunciador es *devolver la pelota* a su interlocutor señalando, mediante la introducción de *ir* como todo comentario, que lo expresado por el infinitivo representa una forzadura, al no ser algo que se da solo y sin problemas. Una buena paráfrasis que explicita la operación metalingüística en acto podría ser en estos casos: *esa relación sujeto-predicado te la has inventado tú, no se da sin problemas*.

Por la misma línea parecen moverse los usos de la perífrasis en los que el enunciador conjura algo indeseado como en el siguiente fragmento de Pedro Salinas:

Y estoy abrazado a ti
sin mirar y sin tocarte.
No **vaya a ser** que descubra
con preguntas, con caricias,
esa soledad inmensa
de quererte sólo yo.

En contextos como éste, el enunciador evoca algo señalando con la perífrasis que le cuesta o no quiere considerarlo como normal⁵⁵.

En contextos en los que la perífrasis se utiliza para anunciar eventos futuros, hemos visto que diferentes autores hacen hincapié en el matiz de *intención*. El concepto de *intención* también contiene en sí la idea de decisión. Y esto es lo que simboliza el uso de *ir* en estos casos: el sujeto del que se está hablando *se dirige* hacia cierto predicado.

Así las cosas, parecería que la función principal de la perífrasis es poner de manifiesto un movimiento hacia la acción verbal. Esto hace que en algunos casos nos sitúe antes del *evento* enunciado. En otros, por el mero hecho de señalar el recorrido que lleva a la relación sujeto – predicado, subraya que esa relación no se da sola y sin problemas, y que detrás de ella hay alguien que la crea o la fuerza. Cuando respondemos a algo que acaba de decir otra persona reutilizando el mismo predicado o explicitando algo implícito en su discurso con la ayuda de la perífrasis, con frecuencia el efecto expresivo que se consigue es el de rechazo, al que acabamos de aludir (*esta relación sujeto-predicado no es algo que se da tranquilamente y espontáneamente, te la has inventado tú*). En otros contextos en los que no retomamos lo que acaba de decir otra persona, el uso de la perífrasis señala que esa relación predicativa no se da sola, y que detrás de ella está el enunciador. En el fondo, lo que tienen en común todos los usos es que por un motivo u otro la relación predicativa se presenta como algo que no sucede espontáneamente y/o sin problemas.

Las razones por las que el enunciador manifiesta explícitamente que es él el origen de lo dicho pueden ser múltiples, y los efectos expresivos conseguidos también. Frecuentemente se trata de señalar que lo dicho es el fruto de una valoración personal basada en la experiencia o el conocimiento que tiene el enunciador del mundo: es éste el motivo por el que la madre en (29) usa la perífrasis:

(29) - No hagas eso, que te **vas a caer**.

⁵⁵ Algo análogo sucede con ciertos usos de *shall + ED* en inglés: piénsese en ejemplos como *In case it should happen, then...* o en ciertos usos de la forma culta *lest* como en *I am doing it, lest he should come*.

En este contexto la madre no está comprometiéndose, ni expresando la voluntad de que suceda lo que expresa.

En muchos de los ejemplos comentados por Gómez Torrego y Fernández de Castro ocurre algo análogo:

—¿Me deja que la ayude? — le dijo el Secretario.

—Se va usted a pringar.

(Ejemplo sacado de *El Jarama* de R. Sánchez Ferlosio, citado por Fernández de Castro 1999: 206)

Contrariamente a la explicación en términos de proximidad temporal, lo que parece determinar el uso de la perífrasis en contextos como éste es el hecho de que el enunciador no está haciendo predicciones neutras, sino anunciando cosas que son el fruto de un cálculo o una deducción que depende directamente de su experiencia del mundo. Por las mismas razones, consideramos que en el ejemplo *Búscame un palo, que le voy a rajarle la cabeza ya* citado por Fernández de Castro la proximidad o la lejanía temporal es del todo irrelevante: nos hallamos ante la expresión de una reacción (enfado, rabia, impaciencia) subjetiva y no ante un anuncio neutro. Al mismo motivo se debe el hecho señalado por Fernández de Castro de que la forma perífrastica prevalezca en la expresión de la

expectativa elevada de cumplimiento de una acción futura (marcada por subordinación a núcleos como *saber, estar seguro de*, etc.):

... Estoy seguro de que me voy a acordar de todos ellos.

(Fernández de Castro 1999: 212)

En estos contextos el enunciador expresa su directa implicación en lo dicho. De ahí que lo manifieste con la perífrasis y no utilice la forma más neutra que sería el futuro.

Decíamos arriba que se tiene a veces la sensación de que se presenta el efecto de algo más general como si fuera la causa. En el caso de la sensación de proximidad temporal o inmediatez a la que aluden diferentes autores, creemos que el uso de la perífrasis se debe en esos contextos a que el enunciador está directamente implicado en lo que dice. Precisamente porque lo presenta como una valoración suya, en muchos casos se interpreta lo dicho como relacionado con la situación concreta en la que se produce la enunciación, lo que acarrea el efecto expresivo de proximidad. En esos contextos más que de inmediatez o proximidad, deberíamos hablar de anclaje de lo dicho en la situación de enunciación. Así, por ejemplo, el motivo por el que cuando vemos nubarrones en el cielo proferimos *Va a llover y no lloverá*, es que estamos expresando nuestra interpretación de la situación en la que nos hallamos. Al tratarse de una interpretación subjetiva de la situación en la que nos hallamos, evidentemente se trata de un enunciado cuya trascendencia es inmediata. ¡Pero la inmediatez es consecuencia y no origen!

Contraste presente / futuro / perífrasis

En las páginas anteriores hemos presentado brevemente los principales elementos que caracterizan cada uno de los tres recursos de los que nos ocupamos aquí. Veámoslos ahora en contraste:

Mecanismo analizado	Características esenciales	Posibles efectos expresivos y otras observaciones
presente de indicativo	<ul style="list-style-type: none"> - presenta lo expresado por el verbo como un dato sin hacer hincapié en otros aspectos; - parece más bien proyectado en el presente o el futuro; - difícilmente se refiere al pasado aisladamente. 	<ul style="list-style-type: none"> - por efecto de la máxima de sinceridad del principio de cooperación (se supone que cuando hablamos decimos aquello de lo que estamos convencidos o que creemos verdadero), cuando no hay elementos que bloqueen la referencia al mundo extralingüístico (como por ejemplo el operador <i>si</i>), se tiene la sensación de que el enunciador está informando sobre hechos concretos. En relación con el futuro, se tiene la sensación de que el enunciador presenta lo que dice como algo seguro o decidido, o bien que anuncia

		decisiones o aceptaciones de algo planteado en el contexto anterior; - no importa mucho la proyección temporal de lo expresado por el verbo.
futuro	- se utiliza para atribuir predicados virtuales al sujeto; - el enunciador no manifiesta explícitamente su participación o su responsabilidad en lo que dice.	- cuando se refiere al presente, presenta lo expresado por el verbo como hipótesis del enunciador; - cuando se refiere al futuro, expresa anuncios y predicciones; - puede referirse tanto a cosas que el enunciador no sabe como a cosas de las que el enunciador está convencido o con las que se compromete (promesas, anuncios...).
<i>ir a</i> + infinitivo	- señala que no hay relación directa entre el sujeto y el verbo. Esa relación pasa por el enunciador o por el interlocutor (en las respuestas en las que repetimos lo expresado por el otro añadiendo la perífrasis); - presenta la relación sujeto – verbo como algo que no se da solo, espontáneamente y sin problemas poniendo de manifiesto que el enunciador se hace cargo de ella, o, en algunas dinámicas dialógicas, la atribuye a su interlocutor.	- sensación de mayor implicación del enunciador; - sensación de mayor proximidad con el contexto de enunciación; - sensación de mayor seguridad por parte del enunciador; - sensación de que por algún motivo el enunciador concentra su atención en la relación predicativa, ya sea para expresar sorpresa, extrañeza, enfado, satisfacción, etc.; - mayor informalidad (en los contextos formales tienden a borrarse las marcas de la presencia del enunciador).

De todo lo que hemos visto hasta aquí no debemos sacar la conclusión de que el futuro presenta el contenido verbal como menos seguro, o la perífrasis añade elementos de garantía. Es frecuente que se utilice el futuro para expresar cosas de las que el enunciador está totalmente convencido: promesas, amenazas, predicciones de lo inevitable.

Frente a la perífrasis, cuya función es señalar que la relación predicativa no se da con la misma espontaneidad con la que se atraen mutuamente los dos polos de un imán, y que detrás de esa relación hay alguien, el enunciador (o, en algunas dinámicas dialógicas, su interlocutor), el futuro es una simple atribución de predicados virtuales. De ahí que cuando se expresan las consecuencias que se derivan automáticamente de un hecho, como señalan diferentes autores, aparezca el futuro. Es lo que sucedía en nuestro ejemplo (32): mientras se razonaba sobre los datos, se usaba el presente. En el momento en que se había tomado una decisión y se trataba ya de enunciar lo que de esa decisión se derivaba (es decir, lo que en ella ya existía virtualmente) se pasaba al futuro.

Es frecuente que se utilice el futuro como forma más neutra de anunciar cosas futuras, como en nuestros ejemplos (25) y (26), en los que la perífrasis interviene sólo en un segundo momento, cuando el enunciador siente la necesidad de subrayar que no está dejando que los hechos se desarrollen solos, para explicitar su compromiso⁵⁶.

A la luz de esta hipótesis se entiende perfectamente por qué cuando se trata de *aplazar* algo, de remitirlo al futuro de manera indefinida en español se utiliza el futuro y no la perífrasis: *Ya hablaremos*.

⁵⁶ Existe cierto paralelismo entre la oposición española *futuro* / *perífrasis* y la inglesa *will* / *shall*. Sin embargo, en este ámbito el inglés codifica ya en el sistema lo que en español son efectos expresivos contextuales. El futuro español se limita a codificar la atribución de un predicado virtual. El modal inglés *will* presenta la relación predicativa como algo que se da espontáneamente y es totalmente ajeno a la voluntad o la decisión del enunciador. La perífrasis española subraya que detrás de la atribución del predicado al sujeto hay alguien, que esa relación no se da sola, pero no indica que se trata de una relación querida por el enunciador. Si quisiéramos expresar esto de forma algo paradójica podríamos decir que la perífrasis española codifica lo que en inglés no se expresaría con *will*, un NO-WILL, sin llegar a ser un equivalente de *shall*, ya que su ámbito de aplicación es más amplio. Por otra parte, el futuro español es una forma decididamente más neutra que *will* y *shall*. Sobre esto remito al lector a Matte Bon 2005 y a los trabajos de Adamczewski y da Gagliardelli citados en ese artículo.

También se entienden perfectamente los datos numéricos de Ravazzolo: en el periódico se anuncian cosas de maneras más o menos neutras. De ahí que se use más el futuro y que la perífrasis aparezca en las entrevistas. El uso de la perífrasis implica una mayor participación subjetiva por parte del enunciador. Por este motivo es más típica de los registros informales (uno de los rasgos que caracterizan los registros formales es que tienden a borrarse las marcas de subjetividad) y de las conversaciones. En la novela (más próxima a la vida) la distribución de los tres recursos aparece más equilibrada.

Hemos visto que esas interpretaciones no son más que efectos expresivos estrechamente relacionados con las diferentes dinámicas contextuales: los usos de cada uno de estos operadores se interpretan en estrecha relación con los contextos en los que se encuentran, es decir, con los demás operadores presentes.

Veamos algunas posibilidades:

Si primero aparece...	Y después aparece...	Interpretación
futuro	perífrasis	Con la perífrasis se añade un elemento de mayor garantía o compromiso del enunciador. El futuro adquiere a posteriori matices de menor seguridad. (ejs. (25) y (26)).
perífrasis	futuro	Sensación de que el enunciador se desentiende, se despreocupa o se retira. (ej. (30)).
presente	futuro	El enunciador resta importancia a lo que se ha dicho. Futuro con valor concesivo. (Ejs. (4) y (5)).
cualquier aserción con una forma de indicativo	<i>ir a + infinitivo</i>	El enunciador discute o rechaza algo dicho por su interlocutor (ejs. (34) y (35)).

Los retos para el futuro

Desde hace años ya se habla de las diferencias de las que debemos dar cuenta entre gramática y pragmática. En los últimos quince años se han desarrollado enormemente los estudios sobre la lengua utilizada en contexto: análisis textual, español coloquial, marcadores del discurso... Sin embargo, las confusiones entre el sistema y los usos siguen siendo grandes. En el análisis gramatical no hemos dado grandes pasos, porque por lo general seguimos intentando dar cuenta del sistema como si cada elemento viviera solo, sin tener en cuenta que buena parte de lo que interpretamos se crea en las dinámicas contextuales. En este trabajo hemos explorado algunos aspectos de un ámbito prototípico en este sentido. Prácticamente ninguna gramática analiza las dinámicas que surgen en los contextos y de los contextos. He aquí dos retos para los estudios gramaticales en los próximos años:

- la abstracción, desprendiéndose de los efectos expresivos concretos para buscar maneras de dar cuenta de los fenómenos más globalmente;
- el análisis de los mecanismos de funcionamiento del sistema en contexto.

Espero que este trabajo sirva para ayudar a imaginar una nueva vía que puede resultar muy provechosa y contribuir a ampliar nuestros horizontes.

Referencias bibliográficas

- ACERO, J. J., "Las ideas de Reichenbach acerca del tiempo verbal", en BOSQUE, I. (ed.) (1990), págs. 45-75.
- ALARCOS LLORACH, E. (1994), *Gramática de la lengua española*, Madrid, Espasa Calpe.
- ALMEIDA, M. – DIAZ, M. (1998), "Aspectos sociolingüísticos de un cambio gramatical: la expresión de futuro" en *Estudios filológicos*, no.33, págs.7-22.
- ARCAINI, E. (1986), *Analisi linguistica e traduzione*, Bolonia, Pàtron.
- BEDDEL, J.-M. (1997), *Grammaire de l'espagnol moderne*, París, PUF.
- BELLO, A. (1982), *Gramática de la lengua castellana*, Madrid, Edaf. (1ª ed. 1847)

- BOSQUE, I. – DEMONTE, V. (eds.) (1999), *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid, Espasa Calpe.
- BOSQUE, I. (ed.) (1990), *Tiempo y aspecto en español*, Madrid, Cátedra.
- BRIZ, A. (1998), *El español coloquial en la conversación. Esbozo de pragmatogramática*, Barcelona, Ariel.
- BRIZ, A. (2004), “Notas sobre los llamados usos temporales «dislocados» en la Conversación coloquial” en *ELUA – Estudios de Lingüística de la Universidad de Alicante*, número dedicado al verbo coordinado por J. L. Cifuentes Honrubia y C. Marimón Llorca, Alicante, Universidad de Alicante, págs.43-53.
- BRUCART, J. M^a (2000), “25 años de sintaxis española (1970-1995)”, en BARGALLÓ ESCRIVÀ, M. – GARRIGA ESCRIBANO, C. (eds.) (2000), *25 años de investigación en la lengua española*, Tarragona, Univesitat Rovira i Virgili, Departament de Filologies Romàniques, págs. 111-188.
- BUTT, J. – BENJAMIN, C. (1994), *A New Reference Grammar of Modern Spanish*, Londres, Arnold, 2^a edición.
- D’ADAMO, R. (2000), *Usa e valore profondo del presente indicativo spagnolo*, Tesi di laurea. Scuola superiore di lingue moderne per interpreti e traduttori, Università degli Studi di Bologna, Forlì.
- DE BRYUNE, J. (1998), *Grammaire espagnole. Grammaire d’usage de l’espagnol moderne*. Traduction et adaptation sur la base de la 3^{ème} édition néerlandaise par Alberto Barrera-Vidal, Bruselas, Duculot / De Boeck & Larcier, s. a..
- DE MIGUEL, E., “El aspecto léxico”, en BOSQUE, I. – DEMONTE, V. (eds.) (1999), págs. 2977-3060.
- DI TULLIO, A. (1997), *Manual de gramática española. Desarrollos teóricos. Ejercicios. Soluciones*, Buenos Aires, Edicial.
- FENTE, R. – FERNÁNDEZ, J. – FEIJÓO, L. G. (1972), *Perífrasis verbales*, Madrid, SGEL.
- FERNÁNDEZ DE CASTRO, F. (1999), *Las perífrasis verbales en el español actual*, Madrid, Gredos.
- FERNÁNDEZ RAMÍREZ, S. (1986), *Gramática española. 4. El verbo y la oración*, volumen ordenado y completado por I. Bosque, Madrid, Arco/Libros.
- GERBOIN, P. – LEROY, CH. (1991), *Grammaire d’usage de l’espagnol contemporain*, París, Hachette.
- GILI GAYA, S. (1961), *Curso superior de sintaxis española*, Barcelona, Bibliograf. (ed. consultada: 1979).
- GÓMEZ TORREGO, L. (1988), *Perífrasis verbales*, Madrid, SGEL.
- GÓMEZ TORREGO, L. (1999), *Gramática didáctica del español*, Madrid, SM. (1^a ed. 1997).
- GÓMEZ TORREGO, L. (1999), “Los verbos auxiliares. Las perífrasis verbales de infinitivo” en BOSQUE, I. – DEMONTE, V. (eds.) (1999), págs. 3323-3389.
- GONZÁLEZ ARAÑA, C. – HERRERO AÍSA, C. (1977), *Manual de gramática española. Gramática de la palabra, de la oración y del texto*, Madrid, Castalia.
- GUTIÉRREZ ARAUS, M^a L. (2000), “El paradigma verbal” en ALVAR, M. (dir.) (2000), *Introducción a la Lingüística española*, Barcelona, Ariel, págs. 213-234.
- HERNÁNDEZ ALONSO, C. (1984), *Gramática funcional del español*, Madrid, Gredos.
- LÓPEZ GARCÍA, A. (1990), “La interpretación metalingüística de los tiempos, modos y aspectos del verbo español: ensayo de fundamentación”, en BOSQUE, I. (ed.) (1990), págs. 107-175.
- LLORENTE VIGIL, C. (1999), *Las perífrasis verbales*, Salamanca, ediciones Colegio de España.
- MARCOS MARÍN, F. – SATORRE GRAU, F. J. – VIEJO SÁNCHEZ, M^a L. (1998), *Gramática española*, Madrid, Síntesis.
- MATTE BON, F. (1999), “¿Cómo debe ser una gramática que aspire a generar autonomía y adquisición?” en T. JIMÉNEZ JULIÁ, Ma C. LOSADA ALDREY, J. F. MÁRQUEZ CANEDA (eds.), *Español como Lengua Extranjera: Enfoque Comunicativo y Gramática. Actas del IX Congreso Internacional de Asele*, Asele - Universidad de Santiago de Compostela (Instituto de Idiomas), págs. 57-79.
- MATTE BON, F. (2001), “Il congiuntivo spagnolo come operatore metalinguistico di gestione delle informazioni”, en *Rivista di Filologia e Letterature Italiane*, IV, Pisa, ETS, págs. 145-179.

- MATTE BON, F., 2004, “El análisis contrastivo en algunos manuales de gramática española publicados en Italia en los últimos años” en curso de publicación en *Mots Palabras Words* – 6/2004, <http://www.ledonline.it/mpw/> .
- MATTE BON, F., (2005), “Comparaciones entre lenguas y gramática: algunos ejemplos”, en prensa en *Boletín de la Asociación para la enseñanza del español como lengua extranjera*, num. 33 (noviembre de 2005).
- MONTOLÍO, E. (2001), *Los conectores de la lengua escrita*, Barcelona, Ariel.
- RAVAZZOLO, T. (1998), *Estudio de diferentes recursos utilizados para hablar del futuro en español*. Tesis de grado. Scuola superiore di lingue moderne per interpreti e traduttori, Università degli Studi di Bologna, Forlì.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (COMISIÓN DE GRAMÁTICA) (1973), *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*, Madrid, Espasa-Calpe. (edición consultada: 1986).
- ROJO, G. (1990), “Relaciones entre temporalidad y aspecto en el verbo español”, en BOSQUE, I. (ed.) (1990), págs. 17-43.
- ROJO, G. – VEIGA, A. (1999), “El tiempo verbal. Los tiempos simples” en BOSQUE, I. – DEMONTE, V. (eds.) (1999), págs. 2868-2934.
- SALVÁ, V. (1988), *Gramática de la lengua castellana*, ed. de M. Lliteras basada en el texto del autor de 1847, Madrid, Arco/Libros.
- SASTRE RUANO, M^a A. (1995), *El indicativo*, Salamanca, Ediciones Colegio de España.
- SECO, R. (1975), *Manual de gramática española*, Madrid, Aguilar. (1^a ed. 1954. Ed. consultada: 1982).
- TRUJILLO, R. (1996), *Principios de semántica textual*, Madrid, Arco/Libros.
- VERA MORALES, J. (1995), *Spanische Grammatik*, Múnich, Oldenbourg.

Español para fines específicos. el español de la Medicina: propuesta didáctica para el español empleado en el área del diagnóstico por imagen

JORGE DANIEL MENDOZA PUERTAS
Universidad Pablo de Olavide

Jorge Daniel Mendoza Puertas es licenciado en Filología Hispánica por la Universidad de Sevilla, cuenta con el Máster en Formación de profesores de español como lengua extranjera por la Universidad Pablo de Olavide y ha trabajado como profesor para Academic Study Associates (ASA programs). Actualmente se encuentra preparando su trabajo de investigación dentro del programa de doctorado Lingüística de la Enunciación y su Aplicación al Estudio e Investigación de la Lengua Española y desempeña funciones de tutor de español para Council on International Educational Exchange (CIEE) en la Universidad de Sevilla

Resumen: La enseñanza del español de la Medicina, escasamente atendida en lo relativo a materiales didácticos disponibles, necesita de la aparición de nuevas propuestas. Por otro lado, y al igual que la didáctica de los demás lenguajes de especialidad, esta parcela específica requiere una especial atención a las cuestiones pragmáticas y funcionales que demandarán los alumnos. Este trabajo pretende responder a esa necesidad ofreciendo un caso práctico, una unidad centrada en un ámbito médico concreto, diseñada según el enfoque por tareas y que incorpora el uso de las nuevas tecnologías

1. INTRODUCCIÓN

Aprender español para fines profesionales se perfila como una necesidad básica para numerosos trabajadores, que debido a circunstancias diversas, acceden a empresas o instituciones del ámbito hispanohablante. Obvia decir que el modelo de sociedad multicultural, los constantes movimientos migratorios, la creciente movilidad física de los profesionales, así como los proyectos internacionales de intercambio en los que participan profesores y alumnos, sirven para justificar, entre otros muchos factores, esta necesidad a la que aludimos.

La demanda de este español claramente funcional ha motivado en la última década un importante interés por su análisis didáctico, hecho que ha valido para superar grandes carencias existentes en esta área de la enseñanza/ aprendizaje de nuestro idioma. Sin embargo, a pesar de que se ha cubierto buena parte de esa laguna, la aparición de recursos y materiales didácticos no ha beneficiado por igual a los distintos terrenos de especialidad, de este modo, mientras áreas como la económico-comercial y la de los

negocios disfrutaran de un considerable número de manuales de constante aparición, otras como el área de los servicios de salud o el área médica cuentan no sólo con escasas propuestas didácticas, sino, además, poco actualizadas. El trabajo que recogemos más abajo surge como respuesta a esta realidad que acabamos de exponer.

- **¿Por qué el español médico del Diagnóstico por Imagen?**

Abordar el estudio del español de la Medicina supone una ardua tarea ya que este lenguaje profesional abarca múltiples especialidades, que si bien comparten abundantes rasgos comunes (morfosintácticos, léxicos, pragmáticos,...) sin embargo, presentan también aspectos diferenciadores (no sólo léxicos, sino funcionales y pragmáticos) por lo que la enseñanza de este lenguaje entendido de modo global requerirá la unión de múltiples propuestas didácticas que tengan en cuenta su unidad y variedad. Como consecuencia nuestra propuesta sólo puede enfrentarse a un ámbito de especialidad, en este caso, nunca antes analizado hasta ahora.

Por otro lado, el desarrollo ingente que está conociendo el Diagnóstico por Imagen tanto en investigación (estudios multidisciplinarios, estudios multicéntricos,...) como en la integración de las tecnologías más novedosas en la imagen diagnóstica o en su empleo cada vez mayor dentro de otras áreas de especialidad, por ejemplo en el campo de la cirugía (radiocirugía), sustentan nuestra elección y la convierten en un ámbito que ofrece importantes perspectivas laborales y que puede ser centro de interés de las personas más diversas.

- **Didáctica del español para fines específicos**

La enseñanza de una lengua para fines específicos supone enfrentarse a la didáctica de los lenguajes especializados, variedades funcionales de la lengua común que encuentran su definición no sólo a partir del sector de especialidad en el que se insertan sino también a partir de su empleo en situaciones comunicativas concretas que determinan su nivel de uso (especialización, divulgación, vulgarización, etc.)¹. La funcionalidad y el contexto adquieren, por tanto, un lugar preeminente en cualquier planteamiento didáctico de este tipo y, de este modo, la descripción lingüística deberá ir unida a factores de índole pragmática y funcional que facilitarán al alumno tanto la adquisición de aquellos aspectos puramente lingüísticos como el desarrollo de capacidades y habilidades propias de esta parcela de especialidad. El desarrollo de estas capacidades se sustenta en un complejo compendio de conocimientos: conocer la lengua, su contexto de uso, las características y procesos de comunicación, el uso de las tecnologías de la información, así como el conocimiento de los elementos más relevantes de la comunicación corporativa, entendiendo por ésta la interacción comunicativa orientada hacia las relaciones de producción y con el entorno social.² La ubicación del proceso de enseñanza/aprendizaje en un entorno comunicativo propicio para abordar factores discursivos, sociolingüísticos, socioculturales e incluso gramaticales, garantizará en gran medida la adquisición de estas técnicas y habilidades necesarias para cada actividad profesional.

Atendiendo a la labor desempeñada por el especialista que nos compete, ésta queda prácticamente reducida a la descripción de las imágenes obtenidas en las distintas pruebas, la extracción de conclusiones e identificación de patologías, función que requiere el dominio de un lenguaje altamente especializado, la habilidad de enfrentarse

¹ Véase Gómez de Enterría (2001:8)

² Véase Aguirre Beltrán (2000: 36)

a diversa información procedente de artículos, documentación proveniente de otros especialistas,... además, de una importante capacidad de síntesis y una expresión adecuada para redactar debidamente los informes. Esta tarea diaria del especialista demanda una elevada comprensión y expresión escrita, destrezas que actúan como herramientas básicas de trabajo y de las que ha de conocer estrategias suficientes para desenvolverse con facilidad desde el inicio. La expresión oral, debido a la escasa relación del radiólogo con los pacientes, queda limitada al ámbito estrictamente especializado interactuando generalmente con otros médicos, enfermeros o técnicos en radiodiagnóstico.

Por otra parte, y volviendo a la cuestión didáctica, la necesidad de trabajar con material real, además de poner al alumno en contacto no sólo con textos especializados sino también con las imágenes correspondientes a las pruebas descritas, hacen difícil el empleo de los instrumentos de enseñanza tradicionales y nos ofrece una oportunidad inmejorable para introducir en el aula las nuevas tecnologías. Internet, como herramienta de fundamental consulta en la actualidad, y siempre bajo un perfecto control del profesor³, facilitará la utilización de material auténtico, dotará al alumno de una mayor autonomía en su aprendizaje y le dará conocer toda una serie de recursos electrónicos que estarán a su disposición en cualquier momento (revistas, diccionarios, buscadores,...). Mediante la enseñanza por tareas hemos intentado unir estos beneficios a aquellos que otorga la realización de este tipo de unidades didácticas, es decir, ofrecer una visión global, holística de la lengua, visión en la que se integran destrezas y en la que el lenguaje de especialidad aparece introducido de forma natural dentro de un aprendizaje dirigido a la consecución del objetivo final y otras posibles tareas intermedias.

2. UNA PROPUESTA DIDÁCTICA

La propuesta por tareas que aquí se recoge va dirigida a un grupo reducido de estudiantes de Medicina de diferentes nacionalidades (aproximadamente 6 u 8) que estén interesados o especializándose en el área del Diagnóstico por Imagen. Para acceder a este tipo de enseñanza se presupone un buen dominio del español general, exigiéndose como base un nivel B2 de acuerdo con el *Marco Común Europeo de Referencia*.

▪ Propuesta

Al final de las actividades el alumno deberá ser capaz de cumplimentar los informes correspondientes a dos pruebas de Diagnóstico por Imagen relacionadas con el tromboembolismo pulmonar⁴. Para ello tendrá que:

³ Consideramos que el control del profesor sobre todas aquellas actividades que utilicen la red como fuente constituye una gran parte del éxito final, ya que como expone Higuera García refiriéndose a la red “el interés que despierta en los alumnos puede convertirse en una desventaja en cuanto los alumnos abandonan el recorrido propuesto por el profesor y navegan libremente” (Higuera García, 2004: 1066). Por esta razón, para el desarrollo de las tareas que proponemos a continuación hemos elegido siempre una ruta cerrada de navegación.

⁴ Puesto que el aspecto puramente médico, como es el diagnóstico, no nos interesa, hemos elegido desde el inicio una patología concreta en torno a la cual hemos elaborado la unidad y acerca de la que el alumno deberá leer, sintetizar información, aprender léxico, estructuras, etc. Desde el comienzo el alumno conocerá el diagnóstico de las pruebas finales pero tendrá que adquirir técnicas, estrategias y habilidades directamente relacionadas con la lengua y que necesitará tanto para su posterior vida profesional como para cumplimentar los documentos que cierran la propuesta.

- Familiarizarse con el léxico adecuado.
- Obtener información sobre la enfermedad a la que se enfrenta.
- Documentarse sobre las pruebas cuyas imágenes deberá informar.
- Reconocer y emplear estructuras.
- Redactar informes.

TAREA PREVIA 1: El Diagnóstico por Imagen en España

La contextualización y ubicación inicial del estudiante juega un papel esencial para el correcto desarrollo de cualquier actividad docente. Por ello, proponemos una tarea previa en la que el alumno entre en contacto con la página de la *Sociedad Española de Radiología Médica* (SERAM) y se familiarice con definiciones, objetivos, temarios de la especialidad, etc. que aparecen recogidos en esta zona web que se propone. Esta tarea inicial, que consistirá en completar una tabla con la información solicitada, puede realizarse tras un sondeo previo o una lluvia de ideas acerca de la especialidad que nos concierne, de este modo, tras finalizar la misma el profesor podrá comprobar las ideas iniciales y fomentar el diálogo.

<http://www.seram.es/>⁵ Página de SERAM

¿Qué es SERAM?
Definición de Diagnóstico por Imagen:
Capacidades del radiólogo: <ul style="list-style-type: none"> a) Busca una habilidad directamente relacionada con el dominio de la lengua b) Cita otras tres habilidades que consideres muy importantes
Temario de estudios de Radiología: <ul style="list-style-type: none"> - Localiza y anota el título del apartado 15 del temario

TAREA PREVIA 2: El Tromboembolismo pulmonar. Identificación del léxico esencial.

El último punto de la actividad anterior nos servirá para enlazar con la presente tarea. El tromboembolismo pulmonar, que constituye parte del temario de estudios de Radiología, se presentará a los alumnos como la patología en torno a la que se centrará la unidad. Una vez activadas las ideas previas del alumnado acerca de la enfermedad mencionada, éstos necesitarán familiarizarse con aquel vocabulario básico que aparecerá de manera recurrente en las distintas lecturas a las que se enfrentarán con

⁵ El enlace aportado se corresponde a la página de inicio de SERAM, una vez en ella habrá que pinchar en el apartado *Especialidad* y a su vez en *Definición de especialidad y programa*

posterioridad. Las actividades siguientes sirven para alcanzar este objetivo; la organización del grupo por parejas, de modo que se favorezca tanto la deducción como el contraste de opiniones, facilitará la realización de las mismas y la dinámica del aula. Una de las herramientas lingüísticas más interesantes para lograr la identificación y asimilación del léxico supone el empleo de los diccionarios interactivos que se proponen.

Actividades:

- En primer lugar abordaremos aquella parcela léxica que comprende las diversas pruebas diagnósticas relacionadas con la patología embólica. Lógicamente, el índice de aparición de éstas es muy elevado, por lo que deberán conocer sus significados. Una actividad de relación ayudará a repasar el vocabulario de este ámbito y a adquirir otro nuevo. Las siguientes direcciones se corresponden con diccionarios de fácil acceso en la red:

<http://www.iqb.es/diccio/diccio1.htm> *Mediclopedia* (Diccionario ilustrado de términos médicos)

<http://www.msd.com.mx/content/patients/biblioteca/diccionario/a.html> *MSD*
(Diccionario médico para pacientes)

A continuación exponemos, en primer lugar, los términos propuestos para relacionar y, en segundo lugar, las definiciones:

- 1) Ecografía
 - 2) Tomografía axial computarizada
 - 3) Venografía
 - 4) Resonancia magnética
 - 5) Gammagrafía
 - 6) Electrocardiograma
 - 7) Angiografía
 - 8) Radiografía
 - 9) Eco-doppler
 - 10) Cintigrafía
 - 11) Arteriografía
- a) Método radiológico que se emplea para visualizar las arterias tras la introducción de un medio de contraste radiopaco en el torrente sanguíneo, o bien en un vaso específico, mediante inyección del contraste o a través de un catéter.
 - b) Obtención de imágenes bidimensionales mediante ultrasonidos con fines diagnósticos.
 - c) Técnica diagnóstica que utiliza una pequeña dosis de un fármaco radioactivo, llamado marcador, para identificar las áreas del cuerpo donde la radioactividad se acumula preferentemente. Cuando esta prueba es de carácter pulmonar existen dos modalidades: de perfusión (el marcador radiactivo se inyecta), de ventilación (el marcador radiactivo se inhala).
 - d) Técnica radiológica basada en la reconstrucción computarizada de los tejidos orgánicos a partir de los datos obtenidos por un haz de rayos X que efectúan barridos en planos paralelos.

- e) Es una técnica ultrasónica que permite estudiar el flujo de los distintos vasos mediante el registro de la onda del pulso y la determinación de su presión.
 - f) Radiografía de las venas. Flebografía.
 - g) Fotografía utilizando los rayos X.
 - h) Fenómeno por el que los núcleos atómicos de ciertos materiales situados en un campo magnético absorben las ondas de radio suministradas por un transmisor. Crea imágenes en blanco y negro o color que reflejan la química de los tejidos.
 - i) Visualización radiográfica de los vasos sanguíneos después de la introducción de un medio de contraste radiopaco intravascular.
 - j) Técnica fotográfica que muestra la distribución e intensidad de la radiactividad en varios tejidos y órganos tras la administración de un fármaco radiactivo.
 - k) Trazado gráfico de los potenciales eléctricos que tienen lugar durante la contracción cardiaca. Se utiliza con fines diagnósticos.
- Por otro lado, otra parcela de gran importancia en léxico de la medicina se encuentra formada por las siglas, cuyo índice de variación entre las distintas lenguas hace necesario un conocimiento previo por parte del alumno. Anotar la forma extendida de cada sigla es el objetivo de este ejercicio, para ello, se motivará la capacidad de deducción y la consulta de un diccionario interactivo de siglas:

<http://www.msc.es/sns/sistemasInformacion/normalizacion/diccionario/pdfs/diccionarioSiglasMedicas.pdf> *Diccionario de siglas médicas*

Las siglas seleccionadas son las que aquí aportamos:

- a) TEP
 - b) TVP
 - c) TAC / TC
 - d) EEII
 - e) EP
 - f) RM
 - g) ETV
- Por último atenderemos a aquellos términos no siglados pertenecientes a la medicina general y que constituyen a su vez términos centrales o nucleares para la correcta comprensión de los textos posteriores; si bien hemos elegido únicamente 3 términos (*vena*, *trombo* y *pulmón*) su número puede ampliarse si se considera necesario. Con esta actividad se pretende que el estudiante entre en contacto con el campo semántico de estas palabras esenciales, asimile algunos significados, identifique formas procedentes de la misma raíz (términos derivados, compuestos, sintagmas,...) con una total autonomía en la búsqueda de los mismos⁶. El alumno dispondrá para esta labor de los diccionarios anteriores y de los siguientes enlaces:

http://docencianacional.tripod.com/primeros_auxilios/anato5.htm Página dedicada al sistema circulatorio y las venas en general. Incorpora imágenes ilustrativas.

⁶ Siempre se les pedirá que intenten centrar su búsqueda en aquellas unidades que crean relacionadas con la patología sobre la que se leerá a lo largo de la unidad.

<http://www.nlm.nih.gov/medlineplus/spanish/encyclopedia.html> Página de salud con enciclopedia médica.

o TÉRMINO:	
Significado	
Sinónimos	
Términos derivados	
Términos formados por 2 palabras	
Términos formados por más de 2 palabras	

TAREA 1: El tromboembolismo pulmonar. Conocimiento de la patología.

Acercarse a la patología que posteriormente se identificará mediante las imágenes ofrece un importante campo de acción para mejorar la destreza lectora y la capacidad de síntesis. El uso de Internet permite aproximar al alumnado a un número variado de textos (artículos de revistas, publicaciones universitarias, publicaciones de sociedades médicas,...) que el profesor habrá de seleccionar a la hora de elaborar su unidad didáctica y acerca de cuya explotación deberá asesorar al alumno.

El tipo de actividad que presentamos en este apartado, completar un tabla con información específica, permite una doble aproximación inicial a los textos que ofrecemos: en primer lugar, se orientará a los alumnos para que realicen una lectura rápida o *skimming* mediante la que adquirirán una información general que les servirá para abordar una segunda lectura del texto cuya finalidad sea buscar los datos concretos (*scanning*). Con estas lecturas, y a partir de otras estrategias orientadas a facilitar la comprensión escrita⁷, se persigue dotar de seguridad al alumno, demostrarle su capacidad de comprensión global y aumentar su autonomía en un lenguaje de especialidad foráneo, sin olvidar la recopilación de información que le será útil más adelante.

En los siguientes enlaces encontraremos textos relacionados con el tema del tromboembolismo pulmonar:

<http://escuela.med.puc.cl/publ/Boletin/Tromboembolismo/TromboembolismoPulmonar.html>

<http://www2.udec.cl/~ofem/remedica/VOL1/embolia/embolia.htm>

http://www.medspain.com/n3_feb99/TEP.htm

⁷ Son múltiples y conocidas las estrategias que podrían emplearse para hacer más fácil la comprensión del texto: prestar la debida atención al título, recordar las palabras aprendidas, deducir términos a partir del contexto, localizar palabras clave, distinguir la información principal de la secundaria, ...

<http://www.archbronconeumol.org/cgi-bin/wdbcgi.exe/abn/mrevista.fulltext?pident=13068802&desde=masleidos>

TROMBOEMBOLISMO PULMONAR			
Breve descripción de la enfermedad			
Cuadro clínico			
Espectro clínico			
Factores que aumentan el riesgo de muerte			
Efectos pulmonares y extrapulmonares del tromboembolismo			
Pruebas de imagen empleadas para su diagnóstico			
Número de afectados por año		Índice de mortalidad por año	

TAREA 2: El tromboembolismo pulmonar. Aproximación a dos técnicas de imagen diagnóstica.

Para cada patología existen pruebas diagnósticas más o menos eficaces, con esta tarea pretendemos dar a conocer al alumno la eficacia de dos técnicas de imagen en la detección de la enfermedad a la que nos enfrentamos. El objetivo de esta actividad consistirá, por tanto, en conocer algunas de las características de cada prueba diagnóstica, y para alcanzarlo los alumnos deberán ser capaces de comprender un texto en su totalidad. La práctica de una lectura intensiva a partir de una unidad textual, no muy extensa y debidamente seleccionada, servirá para que activen todo aquel vocabulario que aprendieron en las tareas previas, además de las estrategias de comprensión que hayan podido ir adquiriendo a lo largo del desarrollo de la unidad. La consulta de los diccionarios anteriores, así como la visita, en caso de duda, de las demás páginas aportadas, no sólo es algo posible sino muy positivo para crear un clima próximo a la situación real de enfrentarse a un texto en solitario.

El TEP constituye una patología de difícil diagnóstico. Dado que su tratamiento precoz disminuye su mortalidad, es de real importancia un diagnóstico rápido y la pesquisa precoz de factores predisponentes.

La tomografía computada (TC) helicoidal, especialmente la modalidad multicorte, ha llegado a ser una de las mejores herramientas en el diagnóstico de TEP, aun cuando en algunas determinadas situaciones algunos utilizan aún la cintigrafía ventilación-perfusión. En la mayoría de los centros se prefiere el estudio tomográfico por su gran exactitud en el diagnóstico de trombosis pulmonar central, otorgando además, la oportunidad de estudiar el resto de los órganos adyacentes, lo que reviste una gran importancia en el diagnóstico diferencial de un paciente con sintomatología torácica.

Debido a la asociación entre TEP y trombosis de las extremidades inferiores (EEII), es que en mayoría de los centros, el algoritmo de estudio ante la sospecha de TEP incluye la evaluación de estas últimas. Aunque no existe un estándar de referencia en el diagnóstico de trombosis venosa profunda (TVP), la ultrasonografía Doppler se utiliza ampliamente como el único estudio inicial, dado que presenta una sensibilidad y especificidad del 90% en la detección de trombosis venosa sobre el nivel de las venas poplíteas. Es un examen económico, de gran utilidad en pacientes críticos con dificultad para su traslado, además no los expone a los riesgos del medio de contraste y radiación, esto último especialmente importante en pacientes jóvenes.

(Tromboembolismo pulmonar: venografía por tomografía computada versus ecografía doppler, para la detección de trombosis venosa profunda de extremidades inferiores, en *Revista chilena de radiología* 2005, 11 (1): 5-8.)

Una vez leído el texto el profesor propiciará un debate en el que se expongan no sólo los datos extraídos sino también los puntos de vista de cada uno de los estudiantes.

Esta tarea puede ampliarse con la búsqueda de nueva información acerca de estas técnicas, en la que se valoren tanto positiva como negativamente, observando también las imágenes que se ofrecen de las mismas en las páginas relacionadas:

<http://www.ebmcolombia.org/MedicinaCritica/ebcmTromboEmbolismo%20Pulmonar.pdf>

Revisión acerca de la patología que nos interesa y también sobre varias pruebas diagnósticas.

http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0717-93082005000100008&script=sci_arttext&tlng=es

Artículo sobre el tromboembolismo pulmonar con imágenes e información acerca de la ecografía doppler.

http://www.revespcardiol.org/cgi-bin/wdbcgi.exe/cardio/mrevista_cardio.fulltext?pid=13029713 Artículo con imágenes e información sobre la TAC.

TAREA 3: Imágenes y descripción. Acercamiento a las estructuras y a las funciones.

Con esta tarea nos acercamos a un aspecto puramente funcional para todo radiólogo: la descripción de las imágenes y la aproximación a aquello que éstas muestran. Podemos decir que si algo define a este especialista es ser intérprete de un mundo de imágenes que únicamente puede descifrar a través de la descripción, y a partir de la cual expone posibles patologías. La familiarización con las estructuras y fórmulas empleadas en la descripción, en la expresión de la probabilidad y en la indicación de las patologías resulta de primera necesidad para el futuro especialista, y por ello hemos seleccionado de la red una serie de comentarios basados en imágenes sobre los que se identificarán las expresiones y se trabajará en los aspectos gramaticales necesarios:

Radiografía de tórax posteroanterior. **Se observan** pequeñas áreas de consolidación y múltiples densidades radiológicas, **representando** embolia por cianoacrilato.

Tomografía Axial Computada de Tórax. Demuestra consolidación en ambos campos pulmonares inferiores, con múltiples densidades metálicas en los ápices de estas consolidaciones consistentes con embolia por cianoacrilato. **Se aprecia** derrame pleural izquierdo.

Rx tórax frontal. **Se observa** vía venosa yugular izquierda, y pulmones sin hallazgos de significación patológica.

Angiografía pulmonar. **Se observa** circulación pulmonar distal muy pobre, con irregularidades de la luz y dilataciones postestenóticas **debido a un posible** embolismo pulmonar crónico.

TAC helicoidal en un paciente con tromboembolismo pulmonar crónico. **Se visualiza** gran dilatación de la arteria pulmonar izquierda, que muestra trombos excéntricos endotelizados, que dejan pasar el contraste por el centro de la luz del vaso.

Cavografía donde **se aprecia** trombo en cava inferior desde desembocadura de venas hepáticas hasta aurícula derecha.

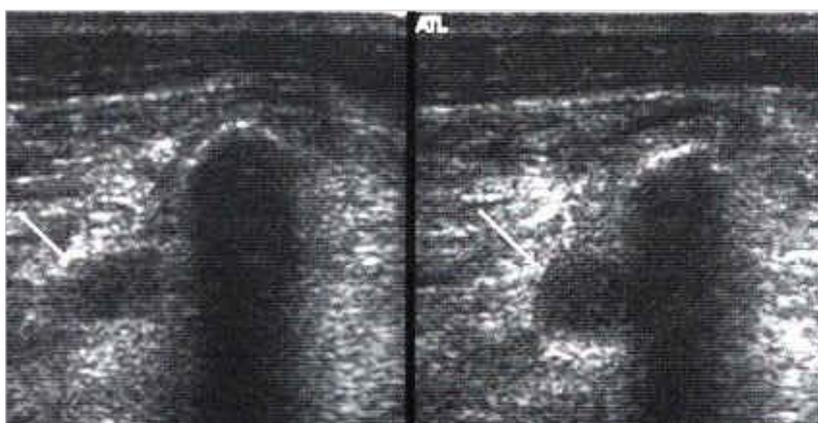
Angiotac pulmonar a un paciente con historia de TVP en tratamiento y disnea progresiva. **Se observa** un trombo adherido a la pared de la arteria pulmonar derecha **sugiriendo un probable** TEP crónico.

Ecografía Doppler color de accesos vasculares. Vista transversal a nivel de la región cervical derecha. Existen múltiples vasos colaterales adyacentes a la ubicación de la vena yugular interna derecha, **sugiriendo** trombosis venosa crónica.

Estos breves textos servirán de plataforma para llevar a cabo la tercera tarea, la cual consistirá en describir dos imágenes médicas relacionadas con el tromboembolismo pulmonar. Utilizar las páginas aportadas hasta el momento para buscar imágenes y sus respectivos comentarios puede resultar especialmente interesante tanto para consolidar ideas como para contrastar estructuras y expresiones.



(*): Arterias femorales comunes



TAREA 4: El informe de Diagnóstico por Imagen. Realización de dos informes.

En esta última tarea el alumno deberá conjugar todo lo aprendido hasta el momento para elaborar dos informes de su especialidad, ahora bien, para ello necesitará conocer las características del informe y observar algunos modelos. El informe de Diagnóstico por Imagen constituye un tipo de texto no demasiado complejo cuya estructura responde al siguiente esquema:



Como puede advertirse en el esquema, la primera información⁸ que debe aportar el especialista es aquella referente al tipo de prueba diagnóstica que se ha realizado al paciente (radiografía, TAC, resonancia magnética, ecografía,...). El comentario de la imagen obtenida, situado inmediatamente después, corresponde a la descripción de lo que puede observarse en la misma, apartado en el que suelen formularse hipótesis sobre los hallazgos radiológicos del estudio. El resultado de la prueba, es decir, el diagnóstico, se ubica en la conclusión, apartado que constituye una síntesis y resolución de lo anterior. En esta conclusión también son frecuentes las expresiones de probabilidad, así como el empleo del condicional, especialmente cuando el diagnóstico no es del todo claro y, por otro lado, pueden ofrecerse indicaciones para concretar o confirmar la patología (por ejemplo la realización de pruebas alternativas o la remisión a datos del historial de paciente). La fecha y la firma cierran el informe.

Conocer adecuadamente este tipo de texto, que no sólo van a redactar sino con el que trabajarán diariamente en el desarrollo de su profesión, implica entrar en contacto con más de un modelo, por lo que a continuación adjuntamos dos informes de la especialidad extraídos de textos reales:

⁸ Si bien el informe suele estar encabezado por los datos que identifican al paciente, este apartado ya viene cumplimentado generalmente por los órganos administrativos del centro, por lo que no es competencia directa del radiólogo.

INFORME DE DIAGNÓSTICO POR IMAGEN

ESTUDIO REALIZADO: RADIOGRAFÍA DE TÓRAX

COMENTARIO:

La tráquea está en la línea media, observándose un desplazamiento hacia la izquierda de todo el mediastino por existencia de una pérdida de volumen del lóbulo superior izquierdo que podría ser de causa quirúrgica aunque no consta nada en la historia del paciente.

El resto de los campos pulmonares no presentan anomalías significativas, objetivándose en ambos hemidiafragmas y en esqueleto regional con los cambios propios de la edad.

Partes blandas sin anomalías.

CONCLUSIÓN:

Pérdida de volumen del lóbulo superior izquierdo posiblemente por causa quirúrgica. Si no fuera así, habría que investigar la causa de esa pérdida de volumen.

Sevilla a 09 /09 /2005

Fdo. Dr. / Dra.

INFORME DE DIAGNÓSTICO POR IMAGEN

ESTUDIO REALIZADO: ECOGRAFÍA DE TIROIDES

COMENTARIO:

Se observa glándula tiroidea de tamaño, morfología y ecogenicidad normales.

El lóbulo derecho mide aproximadamente 45 x 18 x 13 mm de diámetros longitudinal, anteroposterior y transversal respectivamente.

El lóbulo izquierdo mide 40 x 13 x 12 mm.

Únicamente se aprecia imagen hipoeoica bien definida de 3 mm en el tercio superior del lóbulo derecho, de probable carácter adenomatoso. Istmo de 2 mm, sin observarse otros hallazgos.

CONCLUSION:

Glándula tiroidea de aspecto normal salvo por la presencia de imagen milimétrica de probable carácter adenomatoso en lóbulo derecho. Correlacionar con las restantes pruebas.

Sevilla a 09 /09 /2005

Fdo. Dr. / Dra.

La explotación didáctica de estos informes tendrá en cuenta las características propias del tipo de texto más allá de las expresiones, vocabulario, contenidos,... sino atendiendo también al carácter sintético, directo, claro y preciso que debe impregnar todo texto especializado del área médica.

Finalmente, y para completar la actividad, los alumnos deberán informar las imágenes previamente descritas en la tarea tercera. La redacción de estos dos informes supondrá la puesta en práctica de muchos de los conocimientos adquiridos a lo largo de las tareas precedentes, además de activar su propio saber dentro del área médica para exponer hipótesis, describir hallazgos y dar indicaciones adecuadas en el apartado de la conclusión.

3. CONCLUSIÓN

El enfoque por tareas, apenas empleado en la enseñanza del español médico, se perfila claramente eficaz dentro del área del Diagnóstico por Imagen. La incorporación de las nuevas tecnologías como Internet para el adecuado logro de los objetivos, asegura no sólo una perspectiva novedosa y no demasiado explotada de orientar el proceso de aprendizaje, sino también la adquisición de las destrezas necesarias y de una importante competencia estratégica para desempeñar con éxito la futura labor profesional.

BIBLIOGRAFÍA

AGUIRRE BELTRÁN, B. (2000): “El español para la comunicación profesional. Enfoque y orientaciones didácticas”, en *Actas del I Congreso Internacional de Español para Fines Específicos*, págs. 34- 43.

AGUIRRE BELTRÁN, B. (2004): “La enseñanza del español con fines profesionales”, en *Vademécum para la formación de profesores*, SGEL, págs. 1109-1128.

CONSEJO DE EUROPA, (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid, MECD / Anaya.

GÓMEZ DE ENTERRÍA, J. (coord.) (2001): *La enseñanza / aprendizaje del español con fines específicos*, Madrid, Edinumen.

GÓMEZ DE ENTERRÍA, J.–GÓMEZ DE ENTERRÍA, S. (1994): *Servicios de Salud*, Madrid, SGEL.

GÓMEZ MOLINA, J. R. (2003): “La competencia léxica en el currículo de español para fines específicos (EpFE)”, en *Actas del II Congreso Internacional de Español para Fines Específicos*, págs. 82-102.

HIGUERAS GARCÍA, M. (2004): “Internet en la enseñanza del español”, en *Vademécum para la formación de profesores*, SGEL, págs. 1061-1085.

ZANÓN, J. (1999): *La enseñanza del español mediante tareas*, Madrid, Edinumen.

Materiales didácticos y Aplicaciones de Tecnología Lingüística en red para la enseñanza / aprendizaje del verbo¹

HERMINIA PROVENCIO GARRIGÓS
Universidad de Alicante

Herminia Provencio Garrigós es profesora del Dpto. de Filología Española, Lingüística General y Teoría de la Literatura de la Univ. Alicante. Se doctoró en Filología Hispánica por la Univ. de Murcia. Realizó el curso de Experto Universitario en Nuevas Tecnologías en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (Univ. La Rioja, 2003-2004). Durante varios años ha sido profesora de E/LE (Univ. de Murcia). Ha impartido cursos y seminarios de formación del profesorado de E/LE. Sus publicaciones y participaciones en congresos se centran en el ámbito de las Tecnologías. En la actualidad, participa en el Proyecto de Investigación Análisis pragmático de la ironía verbal. Tipología y aplicaciones a la enseñanza del español como lengua extranjera (HUM2004-01318): <http://griale.ua.es>

Resumen: En este artículo pretendemos mostrar una serie de Aplicaciones de Tecnología Lingüística (ATL) y otros recursos didácticos disponibles en línea (Internet) para la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera (E/LE), pero centraremos nuestra atención en cuestiones verbales. Hemos realizado una clasificación que comprende cuatro tipos de recursos: a) de ayuda a la escritura, b) conjugadores verbales, c) páginas con información sobre gramática verbal; y d) ejercicios de práctica verbal. Proponemos en qué contextos de la dinámica general de una clase de E/LE es adecuado integrar estos recursos y, por último, presentamos dos plantilla para que el profesor y el alumno realicen una evaluación y valoración sobre el uso de esos recursos.

1. LA TECNOLOGÍA LINGÜÍSTICA

En la actualidad 'lo tecnológico', lo deseemos o no, está entrando en nuestra interactividad diaria y, por supuesto, en nuestra labor docente: interactuamos con alumnos, con profesores y con materiales/recursos, estos últimos accesibles en muchos casos por medio de aplicaciones tecnológicas.

Al hablar de Aplicaciones de Tecnología Lingüística (ATL), nos referimos, siguiendo a M^a A. Martí Antonín y a J. Llisterri, a aquellas que intentan "reconocer, comprender, interpretar y generar el lenguaje humano en todas sus formas" (2001:3). Tradicionalmente se distingue entre: tecnologías del texto escrito y tecnologías del habla, en este lugar se abordarán sólo algunas aplicaciones de las primeras². Ambas tecnologías son el resultado de la unión entre el conocimiento lingüístico y el informático al que habrá que sumarle el uso de Internet, como medio que nos va a proporcionar la interacción comunicativa con esas aplicaciones; por este motivo, nuestro interés se va a centrar en los que están disponibles en

línea, ya que partimos de la premisa de que Internet constituye en la actualidad una gran fuente de recursos para la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera (E/LE).

A lo largo de estas páginas intentaremos demostrar que estas aplicaciones/recursos, como constatan Arrarte y Llisterri (1997:31 y ss), pueden favorecer, si se orientan oportunamente, la enseñanza/aprendizaje de nuestra lengua, y podemos servirnos de ellas para la práctica docente y concreta de determinadas cuestiones verbales, pero sin olvidar que los medios son para la didáctica y no la didáctica para los medios (Fernández Pinto, 2002: 41).

2. EL VERBO EN LA RED: ATL Y OTROS RECURSOS PARA SU APRENDIZAJE

Establecer una taxonomía específica sobre las aplicaciones y recursos que hay en la red para integrarlos en el proceso de enseñanza/aprendizaje de aspectos verbales es una labor relativamente sencilla, lo que resulta complejo es ir complementando esa taxonomía (que hemos estructurado en los epígrafes siguientes) con sitios web; sería un despropósito por nuestra parte si así fuera, ya que todos somos conscientes de la volatilidad de muchos de ellos. Los que hemos seleccionado creemos que responderán a los objetivos que nos hemos marcado en los primeros párrafos de este artículo.

En la figura siguiente mostramos los conceptos que se abordarán en este artículo:



2.1. Aplicaciones de ayuda a la escritura (redacción y corrección)

Estas aplicaciones sirven para realizar la corrección ortográfica, gramatical y de estilo de un texto. Se integran en los procesadores de texto y son conocidas también bajo el nombre de "herramientas" (Llisterri, 2003b:19; Gómez Guinovart 2003). Aunque estas aplicaciones no están en línea podemos decir que son la primera ayuda, que sin pedirla, se le ofrece al estudiante y el feedback es inmediato, sobre todo, como comenta L. Casanova (1998:20), los correctores pueden ser de gran ayuda al alumno, cuando aparece el denominado fenómeno de "fossilización" consistente en la repetición de los mismos errores de forma reiterativa durante un período de tiempo.

Es ya muy frecuente que los estudiantes utilicen el ordenador como herramienta para su expresión e interacción escrita, lo que favorece el desarrollo de "estrategias de escritura" (Arrarte y Llisterri, 1997:31). Así, por ejemplo, podrá ver si la forma verbal que ha utilizado es gramaticalmente correcta o no; pero también debe

saber, como usuario de esta herramienta en otras lenguas, que no siempre son fiables sus correcciones, aunque todos sabemos que los avances en este terreno han sido y serán muchos, solo hay que recordar los procesadores que utilizábamos hace unos años y los actuales, que incorporan prestaciones cada vez más perfectas. Pero esto también tiene su lado contrario, el alumno se relaja en el proceso de escritura y deja de prestar atención a determinados aspectos de su ortografía, gramática o estilo.

Dentro de las aplicaciones de ayuda a la escritura se encuentran también aquellas desarrolladas por empresas privadas dedicadas al desarrollo de software de tecnología lingüística que pueden integrarse en los procesadores de texto o estar accesibles en Internet para cualquier consulta. En este apartado, hemos seleccionado dos sitios web:

- a) Signum. Lenguaje.com. El sitio de la ingeniería del lenguaje: <http://lenguaje.com>. Ofrece varios productos o herramientas para facilitar el trabajo de escritura; el específico para la corrección ortográfica es el que denominan 'verificador ortográfico' (corrector de ortografía para el español: <http://www.lenguaje.com/herramientas/verificador/default.htm>). El alumno puede escribir una palabra o una frase y, a continuación, se le mostrarán las sugerencias de corrección. Pero desde hace poco tiempo, es necesario registrarse como miembro de www.lenguaje.com y abonar una pequeña cuantía para acceder al corrector ortográfico y al diccionario electrónico, aunque durante dos semanas se puede probar sin costo alguno.
- b) DAÉDALUS. Data, Decisions and Language, S. A: <http://www.daedalus.es>. Empresa que ofrece como principal producto dentro de su área de producción en Tecnología Lingüística: 'STILUS corrector ortográfico, gramatical y de estilo' (<http://www.daedalus.es/stilus/>), que permite revisar cualquier texto escrito en español, ya se trate de un documento generado con nuestro procesador de textos (esta opción puede resultar muy provechosa para el alumno al no tener que teclear sus propios escritos), de una página web o de un texto que se escriba en el formulario de la página de Stilus. Se obtendrá un informe detallado y preciso con los errores cometidos, aunque con las oportunas reservas sobre determinadas correcciones.

2.2. Conjugadores / flexionadores verbales interactivos simples

Tal y como indica el epígrafe, son los conocidos recursos en línea que permiten introducir un infinitivo verbal (lema) y a partir de ahí se flexiona todo el verbo³. Consideramos a estos conjugadores como 'simples' ya que la respuesta que ofrecen es la conjugación completa. Para este lugar hemos seleccionado ocho:

- a) Conjugador de verbos del 'Grupo de Investigación en Gramática del Español' de la Universidad de Santiago: <http://gramatica.usc.es/EspFrames.html>.
- b) 'Verbix. Verb Conjugations Grammar': <http://www.verbix.com/webverbix/index.asp>. La lengua vehicular de esta página es el inglés y proporciona los infinitivos equivalentes en otras lenguas.
- c) Conjugador de la Real Academia Española (RAE): <http://www.rae.es>. Para obtener la conjugación de un verbo hay que acceder al diccionario, escribirlo y cuando aparezcan las acepciones, pulsar sobre el botón en azul que aparece delante del lema verbal.
- d) 'Comp-jugador' creado por D. M. Germán de la Universidad de Waterloo: <http://turingmachine.org/compjugador/>.

- e) Conjugador de verbos del Servicio Común de Informática Gráfica de la Universidad de Oviedo: <http://tradu.scig.uniovi.es/conjuga.html>.
- f) Conjugador (herramienta de conjugación verbal) de la empresa 'Signum. Lenguaje.com. El sitio de la ingeniería del lenguaje': <http://www.lenguaje.com/herramientas/conjugador.php>⁴.
- g) 'Instituto de Verbología Hispánica': <http://www.verbolog.com>. Este sitio tiene diversos enlaces con distintas funcionalidades. El acceso al conjugador es el enlace 'Inventario General y Conjugador Avanzado' de todos los verbos (<http://www.verbolog.com/igca.htm>). Al escribir el infinitivo aparece una ventana con distintos tipos de información sobre el verbo y pinchando sobre 'Modelo de FLEXIÓN' nos saldrán todas sus formas flexionadas. También podemos buscar a través del enlace 'Los 100 modelos de conjugación en español' (<http://www.verbolog.com/conjuga.htm>), que, como su propio nombre indica, muestra la conjugación de cien verbos pulsando sobre sus infinitivos.
- h) 'Centro de lenguaje y Computación' (CLiC): <http://clic.fil.ub.es/>. Empresa que depende de la Universidad de Barcelona. Se accede al conjugador a través de: Demos > morfología > flexionador.

2.3. Flexionadores / conjugadores verbales interactivos complejos

La diferencia de estos flexionadores con respecto a los anteriores es que permiten realizar la flexión sólo de aquellos tiempos y formas verbales que el usuario precise. Algunos de ellos proporcionan otras informaciones, por ejemplo, de carácter semántico. Estas herramientas pueden ser de dos tipos:

a) Herramientas que hacen la flexión a partir del lema verbal (infinitivo)⁵

La sede web que hemos escogido es el Flexionador de IdiomaX LLC (<http://www.idiomax.com/es/Conjugate.asp>), compañía de tecnología informática con experiencia en lenguaje natural. Desde esta aplicación se puede seleccionar a partir de un infinitivo la flexión que se desee en cuanto al tiempo verbal.

b) Herramientas que hacen la flexión a partir de cualquier forma verbal

El prototipo de esta herramienta lo encontramos en las ATL desarrolladas en el Grupo de Estructura de Datos y Lingüística Computacional (GEDLC) (Universidad de Las Palmas de Gran Canaria) y, en concreto, en la aplicación informática 'FLAVER: conjugador/flexionador verbal' (<http://gedlc.ulpgc.es/investigacion/scogeme02/flexver.htm>) en la que el usuario introduce cualquier forma univocal o plurivocal y se le proporciona su forma canónica (lema), categoría e información sobre su flexión (descripción morfológica: tiempo, modo, persona y número). Desde la misma ventana es posible solicitar la flexión/conjugación de esa forma en otro tiempo/modo y con la opción de seleccionar el uso de pronombres enclíticos y de prefijos. Otra forma de acceder a la información sobre la flexión de una forma verbal es a través de los lematizadores verbales.

El Grupo de Estructura de Datos nos ofrece también la aplicación 'FLAPE: flexionador y lematizador de palabras en español' (<http://gedlc.ulpgc.es/investigacion/scogeme02/lematiza.htm>). Los resultados que muestra al introducir una forma verbal son los mismos que en el

conjugador/flexionador verbal, aunque se añade una clasificación semántica y dos hipervínculos: uno hacia el flexionador y otro hacia relaciones morfológicas (derivación, palabras relacionadas y regularidad de la forma solicitada).

El Centro de lenguaje y Computación (CliC) (<http://clic.fil.ub.es/>) tiene también disponibles en red diferentes ATL que proporcionan información morfológica (flexionador, lematizador y etiquetador) y sintáctica sobre las formas verbales.

Hemos seleccionado, también, dentro de este grupo el conjugador que nos ofrece el sitio Logos Group: Verba Universal Conjugador⁶ (<http://www.verba.org>). Se introduce una forma verbal y se conjuga todo el verbo, aunque a partir de algunas formas compuestas no da acceso a la conjugación completa y nos pide que introduzcamos otra forma. Presenta un rasgo que lo diferencia de lo visto hasta ahora y es el hecho de que es posible acceder a varios contextos en los que aparece cada forma verbal pulsando en cada una de ellas.

2.4. Sitios con información sobre gramática verbal

En este epígrafe y en el siguiente ('Ejercicios de práctica verbal'), proponemos sólo una breve lista de materiales disponibles en red en las que se puede encontrar información gramatical, ya que el lector de este artículo hallará en múltiples sedes web referencias actualizadas sobre las cuestiones que aquí tratamos. Destacamos, por ejemplo, los siguientes:

- a) La web de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE): <http://www.aselered.org> y en vínculo 'Enlaces' expone una relación de recursos gratuitos disponibles en Internet útiles para la enseñanza de E/LE⁷.
- b) Recomendamos acceder al metarrecurso Lingu@net Europa (Centro de Recursos Virtual y multilingüe para la enseñanza de lenguas): <http://www.linguanet-europa.org/> y a su enlace 'Materiales para la enseñanza' (Arrarte y Sánchez de Villapadierna, 2002).
- c) Muchas de las revistas especializadas tienen secciones dedicadas a las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), por ejemplo:
 - "Cuadernos Cervantes de la lengua española. La Revista del Español en el mundo": <http://www.cuadernoscervantes.com/multimedia.html>;
 - "Carabela" en su sección 'Recursos en Internet para la elaboración de actividades' (sección incluida en 1998) accesible también desde el enlace 'Contextos culturales hispánicos en los Medios de Comunicación y en las Nuevas Tecnologías' http://www.ub.es/filhis/culturele/nue_tecn.html - <http://www.ub.es/filhis/culturele/carabela.html> de la revista "Cultura e Intercultura en la enseñanza de ELE": <http://www.ub.es/filhis/culturele/00.htm>;
 - "Frecuencia-L. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera": 'Ele.com': <http://www.edinumen.es/>.
 - "Mosaico. Revista para la promoción y apoyo a la enseñanza del español": 'El español en Internet': <http://www.sqci.mec.es/be/publicaciones/mosaico/normas.htm>.
- d) La base de datos que elaboró M. Cruz Piñol (2002) en la que analizaba pormenorizadamente 207 web útiles para la enseñanza de E/LE, accesible desde la url: <http://www.octaedro.com/ele/fitxab.asp>.

A continuación, referimos una muestra de sitios web, algunos ya clásicos, en los que poder encontrar material informativo sobre gramática verbal:

- a) 'Reglas gramaticales: Gramática y ortografía'. Página de Juan Manuel Soto Arriví: <http://www.indiana.edu/~call/reglas.html>.
- b) 'El castellano.org. La página del idioma español: El verbo en nuestra lengua'. Página de Ricardo Soca: <http://www.elcastellano.org/esbverb.html>.
- c) 'Guía de gramática y Libro de gramática'. Página de Enrique Yepes <http://www.bowdoin.edu/~eyepes/newgr/gramguid.htm> - <http://www.bowdoin.edu/~eyepes/newgr/ats/index.htm>.
- d) 'La Nueva Lengua Española: El verbo'. Página de Sergio Zamora: <http://www.sergiozamora.com> - <http://www.geocities.com/sergiozamorasin/elverbo.htm>.
- e) 'Zona Ele'. Recursos para alumnos y profesores de español como lengua extranjera. 'Material on-line. Gramática española / Estudia gramática / ¿Los verbos son difíciles?': <http://www.zonaele.com>.
- f) 'Lengua y Literatura. Educación Secundaria'. Página de Mariano Santos Posada: <http://roble.pntic.mec.es/~msanto1/lengua/>.
- g) 'Morfología española en tablas. El verbo': <http://gramatica.vicentellop.com/gramatica.html> - <http://gramatica.vicentellop.com/verbo/verbos.htm>.
- i) Instituto Cervantes. 'Recursos para la preparación de la prueba de expresión escrita' (D.E.L.E). Ayuda de gramática. Nivel Inicial: http://internet.cervantes.es/internetcentros/ensenanza/materiales/dele/marcos_inicial/frameset_inicial.html.

2.5. Ejercicios de práctica verbal⁸

Cuando hablamos de ejercicios/actividades en red, debemos pensar que, en principio, existe una diferencia básica con respecto a los que están en formato clásico o papel. Si no fuera así estaríamos anulando las posibilidades que nos brindan las TIC. ¿Cuál es la potencialidad de las actividades en red?, evidentemente, la interactividad, el hipertexto y el multimedia.

La mayoría de los ejercicios en línea presentan bastantes similitudes con los que están en formato papel; pero a pesar de ello podemos encontrar algunas ventajas para realizarlos en este medio, Cruz Moya menciona las siguientes: la corrección del ejercicio es inmediata, disminuye la ansiedad del alumno, el alumno se suele sentir más motivado que con las mismas actividades en soporte papel, el alumno puede elegir el ejercicio que le es más adecuado a su nivel aprendizaje (2002:542), con la práctica de estos ejercicios el alumno puede mejorar su ritmo de aprendizaje, etc.

No obstante, los inconvenientes también existen. Podemos decir que en la actualidad la mayoría de los ejercicios disponibles en red que tratan sobre cuestiones verbales son de respuesta cerrada, no suelen ofrecer ayuda y la corrección es automática. Una característica que, de momento, comparten muchos de los ejercicios en red en los que se trabajan aspectos léxicos, gramaticales, culturales, etc. es lo que se ha venido en llamar ciberestructuralismo, es decir una vuelta hacia el enfoque estructural: rellenar huecos, asociaciones, elección múltiple, reconocimiento, etc., que poco se diferencian de los existentes en la enorme oferta de manuales que hay en el mercado (Martín Mohedano, 2003:41; Cruz Piñol,

2002:107-108, 133-136,158, 142-143, 2004, Arrarte y Sánchez de Villapadierna, 2001:56-61, Baralo Ottonello, 2002:493-494).

El problema radica en saber aprovechar el potencial didáctico que las TIC nos brindan, un potencial que muchas veces se ve eclipsado por todos los puntos de amarre en los que tiene que sustentarse: preparación del profesor para integrar las TIC en el contexto del aula y su dedicación a las tutorías presenciales más las virtuales⁹, recursos informáticos disponibles en el centro y en el aula, etc. (Gallego Arrufat, 1998, Arrarte y Sánchez de Villapadierna 2001:62-73; Juan Lázaro, 2001: 13-20).

Para los ejercicios seleccionados, que son una muestra representativa de los que actualmente están colgados en red, hablaríamos de ejercicios interactivos de práctica individual, aunque no hay que descartar su utilidad para trabajarlos en parejas en una clase presencial:

- a) Página de Juan Manuel Soto Arriví. Ejercicios interactivos y para imprimir de Gramática: <http://www.indiana.edu/~call/ejercicios.html>
- b) Página de Juan Ramón Arana. Modern Language Departament Ursinus College. Spanish Language Exercises: <http://mld.ursinus.edu/~jarana/Ejercicios/> - <http://mld.ursinus.edu/~jarana/Ejercicios/instructors/verbs.html> ¹⁰.
- c) Página de Barbara Kuczun Nelson. Spanish Grammar Exercises: <http://www.colby.edu/%7Ebknelson/exercises/> ¹¹.
- d) Hispanic Studies @ Trentu University. Ejercicios que complementan el manual ¡Arriba! Comunicación y Cultura: <http://www.trentu.ca/spanish/masarriba/>
- e) Ejercicios interactivos de Aula Diez. Español on-line: <http://www.auladiez.com>. Para acceder a todos los ejercicios hay que matricularse en los cursos, pero es posible hacerlo de forma gratuita a algunos de ellos: <http://www.auladiez.com/ejercicios/index.html>
- g) Comunicativo.net. International House Madrid S.A. Interactivo. Juegos y actividades para aprender español: <http://www.ihmadrid.com/comunicativo/>
- h) Página de Enrique Yepes. Ejercicios de gramática en la red digital. (Bowdoin College Department of Romance Languages): <http://www.bowdoin.edu/~eyepes/gramex.htm>
- i) Gram@clicando. Ejercicios de gramática española. El verbo: <http://pot-pourri.fltr.ucl.ac.be/gra/>
- j) Spanish for Beginners. Spanish grammar in review: http://www.chass.utoronto.ca/spanish_portuguese/spa220/gramatica.html ¹².
- j) Viaje al pasado: los aztecas (El perfecto simple y el imperfecto en la narración y la descripción): <http://www.ccdmd.qc.ca/ri/aztecas>. Recientemente se ha publicado en formato cd-rom (<http://www.ccdmd.qc.ca/ri/cgi-bin/fiche.pl?id=3>) por su amplitud y complejidad, y facilitar así una mayor navegabilidad. Son sus autores Matilde Asencio y Annie Desnoyers (Departamento de Lenguas de Cégep du Vieux-Montréal, Centre Collégial de Développement de Matériel Didactique (CCDMD) y Ministerio de Educación de Québec).

Habría que destacar de esta sede web, entre otros aspectos y desde nuestro punto de vista: la contextualización de todas sus actividades (45 ejercicios y dos aventuras interactivas: Misión: código y En busca de la esmeralda tallada), la calidad de su diseño, la disposición y presentación del material, la capacidad de motivación que puede generar tanto en el alumno como el profesor, etc¹³.

Queremos mencionar también, aunque es un lugar web conocido por todos, el Centro Virtual Cervantes (<http://cvc.cervantes.es/portada.htm>), sitio al que se recurre por la calidad de sus materiales y actividades. En su sección Aula de lengua (<http://cvc.cervantes.es/aula/>) y dentro de ella en los recursos: Diplomas de Español, Pasatiempos de Rayuela,, Actividades del AVE y Lecturas paso a paso, el profesor encontrará actividades para que el alumno trabaje de forma autónoma, en parejas o en pequeños grupos.

En Pasatiempos de Rayuela se pueden seleccionar actividades directamente por contenido gramatical y por nivel. El tipo de interacción que predomina para las de contenido gramatical son: sopas de letras, crucigramas y opción múltiple. Destacamos para este lugar las siguientes actividades que versan sobre el uso de los tiempos verbales en pasado:

- a) Historias de la Cava:
http://cvc.cervantes.es/aula/pasatiempos/pasatiempos2/avanzado/gramatical/03082000_01.htm
- b) Frida Kahlo: arte y dolor:
http://cvc.cervantes.es/aula/pasatiempos/pasatiempos2/intermedio/gramatical/19111999_01.htm
- c) ¡Uh, qué miedo!:
http://cvc.cervantes.es/aula/pasatiempos/pasatiempos2/intermedio/gramatical/14012000_01.htm
- d) El diario de Laura:
http://cvc.cervantes.es/aula/pasatiempos/pasatiempos2/intermedio/gramatical/19071999_01.htm#juego
- e) Futuros diferentes:
http://cvc.cervantes.es/aula/pasatiempos/pasatiempos2/intermedio/gramatical/30052000_01.htm

En Lecturas paso a paso el profesor tiene que seleccionarlas para la práctica gramatical, ya que el objetivo de esta sección es desarrollar la destreza de comprensión lectora a través de textos que se acompañan de actividades sobre los contenidos lingüísticos y culturales que en ellos aparecen. Como en el caso anterior, destacamos las siguientes actividades:

- a) Nivel inicial: El sueño de Otto. Actividad 1: A los tres años (después de leer):
http://cvc.cervantes.es/aula/lecturas/inicial/lectura_05/despues/actividad_01.htm.
- b) Nivel inicial: Gente que lee. Actividad 4: Gustos y preferencias (después de leer):
http://cvc.cervantes.es/aula/lecturas/inicial/lectura_04/despues/actividad_04.htm
- c) Nivel intermedio: Memorias de septiembre. Actividad 3: ¿Dije o decí? (después de leer):
http://cvc.cervantes.es/aula/lecturas/intermedio/lectura_10/despues/actividad_03.htm
- d) Nivel intermedio: Memorias de septiembre. Actividad 4: Ponlo en pasado (después de leer):
http://cvc.cervantes.es/aula/lecturas/intermedio/lectura_10/despues/actividad_04.htm
- e) Nivel avanzado: Do de pecho. Actividad 2: Una cuestión de forma (después de leer):
http://cvc.cervantes.es/aula/lecturas/avanzado/lectura_08/despues/actividad_02.htm
- f) Nivel avanzado: Los labios de Bárbara. Actividad 2: Como si lo supiera (después de leer):
http://cvc.cervantes.es/aula/lecturas/avanzado/lectura_01/despues/actividad_02.htm

3. FOCALIZACIÓN PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS Y ACTIVIDADES ORIENTADAS A LA ACCIÓN

La lectura de este epígrafe hace que orientemos nuestra mirada hacia lo postulado en el Marco común europeo de referencia para las lenguas: enseñanza, aprendizaje y evaluación (MCER) y adoptemos los conceptos y orientaciones que en él se nos proponen.

Los alumnos utilizarán las ATL como recurso para llevar a cabo actividades de lengua¹⁴ y para ello activarán competencias generales¹⁵ -en concreto, su capacidad para aprender-, y competencias comunicativas de la lengua¹⁶ -centradas sobre todo en el componente lingüístico-gramatical¹⁷, que repercutirá, lógicamente, en las pragmáticas-. Concretando un poco más, podemos decir que la capacidad de aprender (saber aprender) se centraría en: a) las destrezas de estudio: la capacidad de utilizar materiales disponibles para el aprendizaje independiente y de organizar y utilizar materiales para el aprendizaje autodirigido; y, b) las destrezas heurísticas (de descubrimiento y análisis): la capacidad de utilizar nuevas tecnologías (por ejemplo, para buscar información en bases de datos, hipertextos, etc.). Y, los lingüístico-gramaticales se centrarían en los parámetros y descriptores usados en la organización gramatical (elementos, categorías, clases, estructuras, procesos descriptivos y relaciones). Somos conscientes de que en este punto debemos acotar conceptos para no caer en propuestas que en la actualidad todavía son utópicas desde el punto de vista tecnológico, nos estamos refiriendo al hecho de que con el uso de estas aplicaciones y recursos se podrán trabajar conocimientos declarativos vinculados estrechamente con el uso del verbo y creemos que de forma autónoma y grupal. En opinión de F. Sánchez:

Con los medios técnicos de los que disponemos actualmente, la gramática que se preste mejor a un tratamiento en un medio informatizado será aquella que presente reglas de funcionamiento que se puedan explicitar de manera sencilla, para las que existan normas de uso, y que puedan proporcionar un conocimiento declarativo. Todos hemos tenido la experiencia de encontrarnos con aspectos gramaticales para los que no se pueden generalizar una norma de uso (2002:413).

Lo dicho en el párrafo anterior no se puede conseguir con éxito si no conocemos y fomentamos el uso de las distintas formas de aprender, o lo que es lo mismo, de las estrategias de aprendizaje. Teniendo en cuenta que nuestra propuesta de ATL y recursos está dirigida, en su mayoría, a la práctica autónoma del alumno y a la mejora de sus competencias, creemos que son las estrategias directas cognitivas y las indirectas metacognitivas y afectivas las que utilizará para la consecución de su aprendizaje (Oxford, 1990, 1992/93).

4. MOMENTOS FAVORABLES EN EL AULA PARA EL USO DE LAS ATL Y OTROS RECURSOS EN RED

Para integrar los recursos didácticos, que hemos mencionado, en la dinámica general del aula, determinar su utilidad o no frente a otros recursos y ver si impulsa el proceso de enseñanza/aprendizaje del alumno, hay que analizar lo que Olga Juan ha denominado como "contextos de uso de la red":

1. Obtener información y acceder a materiales reales.
2. Favorecer los intereses del individuo frente al grupo.
3. Procesar la información y trabajar con ella.
4. Adaptarse a las necesidades cognitivas del estudiante.
5. Fomentar los mecanismos de interacción y comunicación.
6. Completar lo trabajado en el aula.
7. Enriquecerse culturalmente.
8. Prestar mayor atención a las destrezas de producción (2001:21, 27-41).

Partiendo de esta taxonomía y teniendo en cuenta: a) los objetivos que hay que alcanzar, b) los beneficios que aporta al estudiante, c) los requisitos que deben tenerse en cuenta cuando se hace uso de la red para la realización de una tarea y d) el tipo de aplicaciones que son, creemos que las situaciones de aula que pueden verse más favorecidas con el uso de estas ATL en línea son:

- a) Obtener información puntual sobre cualquier duda en relación con el uso de tiempos, personas, etc. verbales; en este sentido, sería un material de consulta.
- b) Completar y apoyar lo trabajado en el aula, bien de forma presencial, semipresencial y a distancia, ya que con ellas pueden practicarse estructuras que precisan de refuerzo por parte del alumnado en general, o necesidades particulares de cada estudiante. Su diseño está orientado hacia una consulta de tipo individual y complementan otras actividades de aula (Cruz Moya, 2002:451); aunque en una clase presencial, la consulta de los sitios web puede realizarse perfectamente en parejas. En este punto juega un papel importante el espacio físico del entorno: ¿de cuántos ordenadores se dispone?, ¿es necesario cambiar de aula para poder utilizarlos?, ¿es un espacio estático o dinámico?, etc., ya que de ello dependerá el logro de los objetivos que nos hayamos propuesto.

Cualquier método de los que hay disponibles en las librerías para la enseñanza/aprendizaje de E/LE incorpora actividades formales muy concretas, por ejemplo, rellenar formas verbales en una tabla/cuadro tras escuchar una audición o leer un texto, seleccionar entre varias formas verbales la adecuada para un contexto oracional o textual, completar oraciones y textos con la forma correcta de un verbo (que se suele ofrecer en infinitivo), subrayar las formas verbales de un texto, etc.; por lo tanto, las aplicaciones y recursos de los que nos venimos ocupando en este lugar podrían ser una alternativa a las actividades en formato papel (aquí el profesor tendrá que controlar y valorar su uso, ya que en casi todos los ejercicios en red se ofrecen las soluciones), o servir de apoyo para su realización, por ejemplo, consulta a páginas con información gramatical para resolver un ejercicio concreto sobre el uso de los diferentes tiempos de pasado, etc.

- c) Material para que el alumno realice su autoevaluación. Por ejemplo, si un profesor de E/LE está utilizando para sus clases cualquier método de los que antes hemos comentado, sabrá que al final de cada unidad suele haber una sección para que el alumno realice la autoevaluación sobre su proceso de aprendizaje. Y, vistas algunas de ellas, es perfectamente posible sustituir determinadas actividades gramaticales en soporte papel por actividades en red, puesto que sus características son muy similares.

El término clave para poder utilizar estas aplicaciones y materiales en el contexto de E/LE es considerarlas como posibilitadoras del proceso de aprendizaje (Sánchez, 2002:411), es decir, no deben ser concebidas para un aprendizaje integral y autónomo, sino como complemento, cuya efectividad va a depender por su propio diseño de la labor del profesor/tutor como guía de aprendizaje, fuente de recursos, etc. (H. Provencio Garrigós y O. Juan Lázaro, 2005).

5. EVALUACIÓN / VALORACIÓN DE RECURSOS

Las consideraciones tratadas en el epígrafe anterior implican que el profesor debe realizar una valoración-evaluación previa y posterior al uso e integración de estos recursos en el día a día del aula, que incluya una serie de cuestiones inherentes a este medio. Para ello recomendamos consultar las plantillas de evaluación y comentarios de O. Juan Lázaro (2001: 44-65, 67-68), J. Fernández Pinto y O. Juan Lázaro (2000), M. Higuera García (2002), M. Cruz Piñol (2002), L. Codina (2000), P. Marquès (1999).

A continuación, se presenta un modelo¹⁸ que debe adaptarse a las necesidades de cada profesor, al contexto y a los recursos que se utilicen. No hay que olvidar que la plantilla debe ser útil para quien la maneja.

IDENTIFICACIÓN DEL RECURSO			
URL: http://			
NOMBRE DE LA ATL - MATERIAL:			
FECHAS:			
De mi consulta:	Creación recurso:	Actualización recurso:	
NIVEL			
A1: Acceso	<input type="checkbox"/>	B2: Avanzado	<input type="checkbox"/>
A2: Plataforma	<input type="checkbox"/>	C1: Dominio	<input type="checkbox"/>
B1: Umbral	<input type="checkbox"/>	C2: Maestría	<input type="checkbox"/>
TIPO DE RECURSO			
Aplicación ayuda escritura	<input type="checkbox"/>	Lematizador verbal	<input type="checkbox"/>
Conjugador verbal	<input type="checkbox"/>	Información verbal	<input type="checkbox"/>
Flexionador verbal	<input type="checkbox"/>	Ejercicio práctica verbal	<input type="checkbox"/>
TIPO DE ACCESO			
Gratuito	<input type="checkbox"/>	De pago	<input type="checkbox"/>
Gratuito algunos recursos	<input type="checkbox"/>		
DESTINATARIOS			
Niños	<input type="checkbox"/>	Alumnos EsFE	<input type="checkbox"/>
Adolescentes	<input type="checkbox"/>	Profesores	<input type="checkbox"/>
Jóvenes/adultos	<input type="checkbox"/>		
AUTORIA DEL RECURSO			
AUTOR			
Entidad/institución		Personal	
Público	<input type="checkbox"/>	Lugar trabajo	<input type="checkbox"/>
Privado	<input type="checkbox"/>	Correo-e:	<input type="checkbox"/>
Correo-e:	<input type="checkbox"/>		
AVAL			
Entidad/institución:	<input type="checkbox"/>	Otros:	<input type="checkbox"/>
DESCRIPCIÓN FORMAL Y FUNCIONAMIENTO DEL RECURSO			
LENGUA VEHICULAR:			
Contenidos/ enunciados		Actividad /-es	
Español	<input type="checkbox"/>	Español	<input type="checkbox"/>
Inglés	<input type="checkbox"/>	Inglés	<input type="checkbox"/>
Otra:	<input type="checkbox"/>	Otra:	<input type="checkbox"/>
Español + L2:	<input type="checkbox"/>	Español + L2:	<input type="checkbox"/>

CONOCIMIENTOS PREVIOS			
En el uso de la lengua:			
En el uso de la tecnología:			
ACTIVIDADES DE LENGUA			
Expresión escrita	<input type="checkbox"/>	Comprensión oral	<input type="checkbox"/>
Expresión oral	<input type="checkbox"/>	Comprensión lectora	<input type="checkbox"/>
COMPETENCIAS COMUNICATIVAS DE LA LENGUA			
Gramática (verbo)		Otras:	
Tiempo:	<input type="checkbox"/>		
Morfología:	<input type="checkbox"/>		
Usos:	<input type="checkbox"/>		
Relaciones:	<input type="checkbox"/>		
Otros:	<input type="checkbox"/>		
REDACCIÓN DE CONTENIDOS-ENUNCIADOS E INSTRUCCIONES DE ACTIVIDADES			
Comprensibles	<input type="checkbox"/>	No comprensibles	<input type="checkbox"/>
TIPO DE INTERACCIÓN			
Rellenar huecos con palabras	<input type="checkbox"/>	Ordenar elementos	<input type="checkbox"/>
Relacionar elementos	<input type="checkbox"/>	Hacer crucigramas	<input type="checkbox"/>
Seleccionar opción correcta	<input type="checkbox"/>	Respuesta abierta (enviar profesor)	<input type="checkbox"/>
Arrastrar palabra correcta	<input type="checkbox"/>	Otros:	<input type="checkbox"/>
Pulsar/marcar con un clic	<input type="checkbox"/>		
CORRECCIÓN ACTIVIDADES			
Automática		Por el profesor	
Inmediatamente	<input type="checkbox"/>	Por correo-e	<input type="checkbox"/>
Al final	<input type="checkbox"/>	Otros:	<input type="checkbox"/>
Se solicita	<input type="checkbox"/>		
Opción de repetir	<input type="checkbox"/>		
SOLUCIÓN ACTIVIDADES			
Cerrada		Abierta	
De acierto/error	<input type="checkbox"/>	Por el profesor/tutor	<input type="checkbox"/>
Muestra una ayuda	<input type="checkbox"/>	Otros:	<input type="checkbox"/>
Ofrece pistas ante el error	<input type="checkbox"/>		
DURACIÓN ESTIMADA REALIZACIÓN ACTIVIDADES SELECCIONADAS			
AMPLIACIÓN MATERIAL COMPLEMENTARIO			
Diccionarios	<input type="checkbox"/>	Conceptos	<input type="checkbox"/>
Conjugadores verbales	<input type="checkbox"/>	Glosario	<input type="checkbox"/>
Flexionadores verbales	<input type="checkbox"/>	Prácticas de refuerzo	<input type="checkbox"/>
Información gramatical	<input type="checkbox"/>	Otros:	<input type="checkbox"/>
HIPERMEDIOS			
Hipertexto	<input type="checkbox"/>	Imágenes estáticas	<input type="checkbox"/>
Audio	<input type="checkbox"/>	Imágenes dinámicas	<input type="checkbox"/>
Vídeo	<input type="checkbox"/>	Otros:	<input type="checkbox"/>

PROGRAMAS DE DESARROLLO			
Software		Hardware	
Plugins:	<input type="checkbox"/>	Tarjeta sonido	<input type="checkbox"/>
Quick Time	<input type="checkbox"/>	Micrófono	<input type="checkbox"/>
Flash player	<input type="checkbox"/>	Otros:	<input type="checkbox"/>
Real player	<input type="checkbox"/>		
Schockwave	<input type="checkbox"/>	Descargas	
Otros:	<input type="checkbox"/>	Acceso directo	<input type="checkbox"/>
Otros:			
IMPRESIÓN DEL MATERIAL			
Si	<input type="checkbox"/>	No en su totalidad	<input type="checkbox"/>
No	<input type="checkbox"/>		
NAVEGACIÓN			
NAVEGADOR			
Aconsejable			
Explorer	<input type="checkbox"/>	Opera	<input type="checkbox"/>
Mozilla	<input type="checkbox"/>	Otros:	<input type="checkbox"/>
FACILIDAD DE NAVEGACIÓN POR EL RECURSO			
Navegación intuitiva	<input type="checkbox"/>	Navegación compleja	<input type="checkbox"/>
TIPO NAVEGACIÓN			
Lineal	<input type="checkbox"/>	Mixta	<input type="checkbox"/>
Jerárquica	<input type="checkbox"/>		
TIPO CONEXIÓN			
Dinámica (on-line)	<input type="checkbox"/>	Mixta	<input type="checkbox"/>
Estática (of-line)	<input type="checkbox"/>		
FACILIDAD ACCESO / RAPIDEZ CONEXIÓN			
Lenta	<input type="checkbox"/>	Rápida	<input type="checkbox"/>
INTEFAZ			
DISEÑO			
Atractivo	<input type="checkbox"/>	Comentarios:	
Claro	<input type="checkbox"/>		
CAPACIDAD DE MOTIVACIÓN			
Si	<input type="checkbox"/>	Comentarios:	
No	<input type="checkbox"/>		
PUBLICIDAD			
Si	<input type="checkbox"/>	Comentarios:	
No	<input type="checkbox"/>		
COMPLEMENTO / APOYO DE MATERIAL			
Impreso			
Método:			
Libro:			
Unidad/tema/lección:			
Página:			
Actividad:			
Otros:			
On-line			
Nombre:			
http://			
Actividad:			
Otros:			

Propio		
Unidad/tema/lección:		
Página:		
Actividad:		
Otros:		
USO		
Información	<input type="checkbox"/>	Comentarios (realizar en el aula, etc.):
Refuerzo	<input type="checkbox"/>	
Autoevaluación	<input type="checkbox"/>	
Otros:	<input type="checkbox"/>	
PORTFOLIO DEL ALUMNO		
Inclusión en el dossier	<input type="checkbox"/>	Comentarios:
VALORACIÓN GLOBAL		
COMENTARIOS		

6. ¿QUÉ PIENSA EL ALUMNO SOBRE EL USO DE ESTOS RECURSOS?

Como escribió R. Sitman al comentar el uso de Internet en el aula: “los protagonistas son los estudiantes y en el trasfondo, los profesores que dirigen la función detrás de las bambalinas” (1998: 5), por lo tanto, es fundamental, para poder realizar una evaluación sobre los recursos digitales, saber cuál es la opinión que sobre ellos tiene el estudiante y que debe plasmar, por ejemplo, en una plantilla que contemple aspectos como los siguientes¹⁹:

MI NOMBRE:			
URL del recurso/ejercicio/actividad: http://			
Nombre del recurso/ejercicio/actividad:			
Fecha (día que lo utilizo):			
¿Qué recurso he utilizado?			
Aplicación ayuda escritura	<input type="checkbox"/>	Lematizador verbal	<input type="checkbox"/>
Conjugador verbal	<input type="checkbox"/>	Información verbal	<input type="checkbox"/>
Flexionador verbal	<input type="checkbox"/>	Ejercicio práctica verbal	<input type="checkbox"/>
¿Para qué he utilizado ese recurso?			
Obtener información	<input type="checkbox"/>	Otros:	<input type="checkbox"/>
Autoevaluarme	<input type="checkbox"/>		
Completar-apoyar trabajo del aula	<input type="checkbox"/>		
¿He realizado algún ejercicio?			
Si	<input type="checkbox"/>	¿Cuántos?:	
No	<input type="checkbox"/>	¿Cuánto tiempo he tardado en realizarlos?:	

¿Qué tipo de ejercicios son?			
Rellenar huecos con palabras	<input type="checkbox"/>	Ordenar elementos	<input type="checkbox"/>
Relacionar elementos	<input type="checkbox"/>	Hacer crucigramas	<input type="checkbox"/>
Seleccionar opción correcta	<input type="checkbox"/>	Respuesta abierta (enviar prof.)	<input type="checkbox"/>
Arrastrar palabra correcta	<input type="checkbox"/>	Otros:	
Pulsar/marcar con un clic	<input type="checkbox"/>		
¿Qué tipo de ejercicios prefiero hacer?			
¿Las instrucciones/ayuda para usar este recurso son comprensibles y útiles?			
Si	<input type="checkbox"/>	No	<input type="checkbox"/>
Regular	<input type="checkbox"/>	No lleva instrucciones/ayuda	<input type="checkbox"/>
Prefiero que la corrección de las actividades sea:			
Automática:	<input type="checkbox"/>	Por el profesor/tutor	<input type="checkbox"/>
Inmediatamente	<input type="checkbox"/>	Otros:	<input type="checkbox"/>
Al final	<input type="checkbox"/>		
Se solicita	<input type="checkbox"/>		
Opción de repetir	<input type="checkbox"/>		
Prefiero que la solución de las actividades sea:			
Cerrada:	<input type="checkbox"/>	Abierta:	<input type="checkbox"/>
De acierto/error	<input type="checkbox"/>	Por el profesor en el aula	<input type="checkbox"/>
Muestre una ayuda	<input type="checkbox"/>	Por el profesor: correo-e	<input type="checkbox"/>
Ofrezca pistas ante el error	<input type="checkbox"/>	Otros:	
Opción de repetir	<input type="checkbox"/>		
Prefiero utilizar estos recursos:			
En el aula de forma individual	<input type="checkbox"/>	En casa	<input type="checkbox"/>
En el aula con compañeros	<input type="checkbox"/>	Otros:	<input type="checkbox"/>
Prefiero utilizar estos recursos:			
En formato papel	<input type="checkbox"/>	En formato digital	<input type="checkbox"/>
¿Me parece útil utilizar estos recursos para mi aprendizaje?			
Si	<input type="checkbox"/>	Para...	
No	<input type="checkbox"/>		
¿Me parece atractivo este lugar web?			
Si	<input type="checkbox"/>	Por...	
No	<input type="checkbox"/>		
¿Incluiría este recurso en el Dossier de mi Portafolio?			
Si	<input type="checkbox"/>	Comentarios	
No	<input type="checkbox"/>		
¿Qué he aprendido?			
¿Qué es lo que más me ha gustado?			
¿Qué es lo que menos me ha gustado?			
Comentarios / sugerencias:			

BIBLIOGRAFÍA

- ARRARTE, G. y LLISTERRI, J. (1997). "Industrias de la lengua y enseñanza del español como lengua extranjera", *Carabela*, 42, Monográfico: Nuevas tecnologías y enseñanza del E/LE. 27-38.
- ARRARTE, G. y SÁNCHEZ DE VILLAPADIERNA, J. I. (2001): *Internet y la enseñanza del español*. Madrid, Arco/Libros.
- ARRARTE, G. y SÁNCHEZ DE VILLAPADIERNA, J. I. (2002): "Lingu@net Europa: un centro de recursos virtual y multilingüe para la enseñanza de lenguas". En A. M. Gimeno Sanz (ed.): *Actas del XII Congreso Internacional de ASELE. Tecnologías de la Información y de las Comunicaciones en la Enseñanza de ELE*. Valencia, Universidad Politécnica de Valencia. 327-333.
- BARLO OTTONELLO, M. (2002): "Evaluación de la ejercitación gramatical en materiales didácticos multimedia: aspectos cognitivos, psicolingüísticos y didácticos". En A.M. Gimeno Sanz (ed.): *Actas del XII Congreso Internacional de ASELE. Tecnologías de la Información y de las Comunicaciones en la Enseñanza de ELE*. Valencia, Universidad Politécnica de Valencia. 493-503.
- CASANOVA, L. (1998): *Internet para profesores de español*. Madrid, Edelsa.
- CODINA, L. (2000): "Evaluación de recursos digitales en línea: conceptos, indicadores y métodos", *Revista Española de Documentación Científica*, 23/1. 9-44.
- CONSEJO DE EUROPA (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: enseñanza, aprendizaje y evaluación* Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Anaya. También en: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/>
- CRUZ MOYA, O. (2002): "El aprovechamiento de Internet en E/LE: diseño y evaluación de materiales". En A. M. Gimeno Sanz (ed.): *Actas del XII Congreso Internacional de ASELE. Tecnologías de la Información y de las Comunicaciones en la Enseñanza de ELE*. Valencia, Universidad Politécnica de Valencia. 449-458.
- CRUZ PIÑOL, M. (2002). *Enseñar español en la era de Internet*. Madrid, Octaedro. http://www.octaedro.com/prod_show.asp?art_no=10041
- CRUZ PIÑOL, M. (2004): "Presencia (y ausencia) de los hipermedios y de los géneros electrónicos en las Webs para la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera (ELE)", *Red ELE*, 1: http://www.sqci.mec.es/redele/revista/cruz_pinol.shtml
- DÍEZ ORZAS, P. L., MARTÍN DE SANTA OLALLA, A. y SÁNCHEZ PAÑOS, Í. (1997): "E/LE, Multimedia y tecnología lingüística: las cuatro destrezas", *Carabela*, 42, Monográfico: Nuevas tecnologías y enseñanza del E/LE. 123-135.
- ELDER, D. (2001): "Para analizar un sitio Internet", *Tonos Digital. Revista Electrónica de Estudios Filológicos*, 1: <http://www.um.es/tonosdigital/znum1/estudios/elder.htm>.
- FERNÁNDEZ PINTO, J. (2002): *Internet en el aula. Abecedario para la Educación Primaria. Guía del profesor*. MEC, Fundación Auna.
- FERNÁNDEZ PINTO, J. y JUAN LÁZARO, O. (2000): "Criterios de evaluación de materiales E/LE en red". *Cuadernos Cervantes de la Lengua Española*, 28. 70-85: http://www.cuadernos cervantes.com/multi_28_criteeval.html
- GALLEGO ARRUFAT, M.^a J. (1998): "Investigación en el uso de la informática en la enseñanza", *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 11. 7-31. <http://www.sav.us.es/pixelbit/articulos/n11/n11art/art111.htm>

- GÓMEZ GUINOVART, X. (2003): "Recursos de ayuda a la edición. Ortografía, sintaxis y estilo". En M^a A. Martí Antonín (coord.): Tecnología del lenguaje. Barcelona: editorial UOC. 30-40.
- GRANDE RODRÍGUEZ, V. y GRANDE ALIJA, F. J. (2002): "La gramática en la red: ¿qué pueden encontrar nuestros estudiantes?". En A. M. Gimeno Sanz (ed.): Actas del XII Congreso Internacional de ASELE. Tecnologías de la Información y de las Comunicaciones en la Enseñanza de ELE. Valencia, Universidad Politécnica de Valencia. 541-550.
- HIGUERAS GARCÍA, M. (2002): "Criterios para la elaboración y selección de actividades comunicativas con Internet". En L. Miquel y N. Sans (eds.) Didáctica del español como lengua extranjera, 5. 109-121.
- INSTITUTO CERVANTES (1994): La enseñanza del español como lengua extranjera. Plan Curricular del Instituto Cervantes. Publicaciones del Instituto Cervantes.
- JUAN LÁZARO, O. (2001): La Red como material didáctico en la clase de E/LE. Madrid, Edelsa.
- LLISTERRI, J. (2003a): "Enseñanza del español y nuevas tecnologías", Curso La enseñanza del español como lengua extranjera, Departament de Filologia Espanyola, Universitat Autònoma de Barcelona - Instituto Cervantes, Barcelona, 23 May 2003:
http://liceu.uab.es/%7Ejoaquim/applied_linguistics/IC_UAB_03/IC_UAB_03.html
- LLISTERRI, J. (2003b): "Lingüística y tecnologías del lenguaje", Lynx. Panorámica de Estudios Lingüísticos, 2. 9-71: http://liceu.uab.es/~joaquim/publicacions/TecnoLing_Lynx02.pdf.
- LLISTERRI, J. (2003c): "Nuevas tecnologías y enseñanza del español como lengua extranjera", Curso La enseñanza del español como lengua extranjera III (Nivel Avanzado), Universidad Internacional Menéndez Pelayo, Santander, 25-26 August 2003:
http://liceu.uab.es/~joaquim/applied_linguistics/UIMP_03/UIMP_03.html.
- MARQUÈS, P. (1999): "Plantilla para la catalogación, evaluación y uso contextualizado de páginas web": <http://dewey.uab.es/pmarques/evalweb.htm>
- MARTÍ ANTONÍN, M^a. A. y LLISTERRI, J. (2001): "La ingeniería lingüística en la sociedad de la información", Digit-HVM Revista digital d'humanitats, 3:
<http://www.uoc.edu/humfil/articles/esp/llisterri-marti/llisterri-marti.html>
- MARTÍN MOHEDANO, M^a (2003): "La enseñanza del léxico español a través de Internet", Frecuencia L. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera, 24. 40-43.
- OXFORD; R. (1990): Language Learning Strategies: What Every Teacher should Know. New York, Newbury House.
- OXFORD; R. (1992/93): "Language Learning Strategies: Update and ESL suggestions", TESOL Journal, 2(2).
- PROVENCIO GARRIGÓS, H.; JUAN LÁZARO, O. (2005). "Funciones del tutor y compromisos del alumno en la docencia semipresencial y a distancia de español (E/LE)". Frecuencia L. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera, 30. (en prensa).
- SÁNCHEZ PANIAGUA, F. (2002): "Proyecto de un dispositivo informático para un aprendizaje de la gramática de manera autónoma. Español, nivel intermedio". En A.M. Gimeno Sanz (ed.): Actas del XII Congreso Internacional de ASELE. Tecnologías de la Información y de las Comunicaciones en la Enseñanza de ELE. Valencia, Universidad Politécnica de Valencia. 411-419.
- SITMAN, R. (1998): "Divagaciones de una internauta. Algunas reflexiones sobre el uso y abuso de la Internet en la enseñanza del ELE". Boletín de ASELE, 12. 7-33. También en Espéculo, 10:
<http://www.ucm.es/info/especulo/numero10/sitman.html>

¹ El presente artículo es una versión ampliada y revisada de la publicación: “Aplicaciones de Tecnología Lingüística y otros recursos didácticos para la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera: el verbo” en la revista: *Estudios de Lingüística de la Universidad de Alicante (ELUA)*. Monográfico: J. L. Cifuentes; C. Marimón (coord.) (2004): *Estudios de Lingüística: el verbo*.

² Para las tecnologías del habla consúltese la excelente y completa página personal de J. Llisterri: <http://liceu.uab.es/~joaquim/>

³ Sería interesante, si se les va a facilitar a los alumnos las direcciones web para realizar la conjugación, proporcionarles una equivalencia terminológica sobre la variabilidad de formas de nombrar algunos tiempos verbales, por ejemplo: pretérito perfecto compuesto = pretérito perfecto = antepresente; pretérito perfecto simple = pretérito indefinido = pretérito; pretérito imperfecto de indicativo = copretérito, etc.

⁴ Esta herramienta, a diferencia del corrector ortográfico, es, de momento, de consulta gratuita.

⁵ Hasta hace unos meses la empresa *Signum. Lenguaje.com. El sitio de la ingeniería del lenguaje* (<http://www.lenguaje.com>) ofrecía un Flexionador desde el que se podía seleccionar a partir de un infinitivo la flexión que se deseara en cuanto al modo, tiempo, persona, enclíticos, etc. Los resultados que ofrecía eran para la persona verbal que se hubiese seleccionado.

⁶ La lengua vehicular es el inglés.

⁷ La información está actualizada y la página está mantenida por M. Cruz Piñol. Para los objetivos de este artículo destacamos las secciones: *Páginas sobre morfología y sintaxis, Páginas sobre normativa, ortografía y dudas, Páginas con ejercicios estructurales tipo “test” y ejercicios lúdicos de corrección automática y Páginas con ejercicios sobre la conjugación verbal y la formación de palabras*.

⁸ Podemos encontrar un análisis y valoración de algunas de las páginas que mencionamos en este apartado en el trabajo de Grande Rodríguez y Grande Alija (2002: 544-548).

⁹ Considero que M. Cruz Piñol (2004) señala de forma muy esclarecedora uno de los problemas con los que se está tropezando la enseñanza presencial y el uso, en este caso, de Internet: las horas extras que los docentes deben dedicar a las tutorías telemáticas, aparte las tutorías presenciales.

¹⁰ La lengua vehicular de la página es el inglés.

¹¹ La lengua vehicular de la página es el inglés.

¹² La lengua vehicular de la página es el inglés.

¹³ Puede leerse una reseña de este material, realizada por Agustín Yague, en el *redELE*, 5: <http://www.sqci.mec.es/redele/revista4/yague.shtml>, en la que se describen perfectamente sus características y cualidades.

¹⁴ “Suponen el ejercicio de la competencia lingüística comunicativa dentro de un ámbito específico a la hora de procesar (en forma de comprensión, expresión, interacción y mediación) uno o más textos con el fin de realizar una tarea. (...) La competencia lingüística comunicativa que tiene el alumno o usuario de la lengua se pone en funcionamiento con la realización de distintas actividades de la lengua que comprenden la comprensión, la expresión, la interacción o la mediación (en concreto, interpretando o traduciendo). Cada uno de estos tipos de actividades se hace posible en relación con textos en forma oral o escrita, o en ambas” (MCER).

¹⁵ “No se relacionan directamente con la lengua, pero a las que se puede recurrir para acciones de todo tipo, incluyendo las actividades de lingüísticas” (MCER).

¹⁶ “posibilitan a una persona actuar utilizando específicamente medios lingüísticos) (...) Se puede considerar que la competencia comunicativa comprende varios componentes: el lingüístico (competencia léxica, gramatical, semántica, fonológica, ortográfica y ortoépica), el sociolingüístico y el pragmático (discursivo, funcional y organizativo). Se asume que cada uno de estos componentes comprende, en concreto, conocimientos, destrezas y habilidades” (MCER).

¹⁷ “La competencia gramatical se puede definir como el conocimiento de los recursos gramaticales de una lengua y la capacidad de utilizarlos” (MCER).

¹⁸ Se toma como punto de referencia la bibliografía citada en el párrafo anterior, y adaptar a sus necesidades

¹⁹ Al igual que en el caso de la plantilla para el profesor, la del alumno es sólo un modelo que debe adaptarse al contexto y a los recursos que se utilicen.

El español como lengua extranjera: pautas de actuación docente en una escuela plural

MARÍA DEL CARMEN QUILES CABRERA
Universidad de Almería

María del Carmen Quiles Cabrera es Doctora en Filología Hispánica por la Universidad de Almería. Pertenece al Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de dicha Universidad, donde ejerce como Profesora Asociada desde el 2001, tras disfrutar de una Beca de Formación de Personal Docente e Investigador durante los tres años previos. Ha publicado diversos trabajos relacionados con la didáctica del discurso oral, así como mantiene una línea de investigación y de formación en torno a la enseñanza del español como lengua extranjera, campo de estudio en el que ya ha introducido algunas aportaciones, derivadas de su participación en foros, congresos, cursos y seminarios al respecto

Resumen: Con el presente artículo pretendemos hacer una aproximación a la enseñanza del español como lengua extranjera en el actual contexto escolar, caracterizado por la pluralidad lingüística y cultural. Partiendo del nuevo modelo de aula, trataremos de establecer un marco de actuación en estos entornos educativos, así como lanzaremos una propuesta de trabajo concreta para el desarrollo de la competencia comunicativa del español como lengua meta desde una perspectiva de integración lingüística, dando cabida a la adquisición idiomática de un modo cooperativo entre aprendices nativos y extranjeros

1. La nueva realidad escolar

La enseñanza de la lengua en contextos interculturales presenta un reto cada vez más importante en nuestra área de conocimiento, dada la repercusión que el fenómeno migratorio está alcanzando a todos los niveles. Ha sido ésta una cuestión que ha despertado múltiples reflexiones desde que la afluencia de extranjeros en nuestro país se hiciera especialmente notable dada la transformación que de ella se ha ido derivando al plano educativo. La cuestión de la diversidad cultural vendría a ocupar importantes trabajos que saldrían a la luz desde que las escuelas comenzaran a tomar el matiz plural que hoy las caracteriza; se estaba tratando de afrontar una nueva realidad escolar ante la que el docente presentaba un total desamparo por la premura con que dicho fenómeno alcanzó las aulas españolas, especialmente en provincias como la almeriense cuyos índices de inmigración están superando todas las previsiones. Y es que en un corto espacio de tiempo los centros educativos se han convertido en reflejo de un cambio social marcado por el mestizaje cultural

y la convivencia paralela de lenguas y tradiciones literarias, lo cual ha representado un importante desafío para los modernos enfoques curriculares.

Por eso, el área de lengua y literatura adquiere un papel esencial en este sentido, puesto que nos ofrece múltiples alternativas a la hora de trabajar y potenciar los valores interculturales en distintas direcciones. Por un lado, recordemos que la pluralidad idiomática y cultural puede servirnos en determinados momentos como puente para trabajar aspectos propios de dicha materia, pero al mismo tiempo sabemos que la adquisición de nuestra lengua es esencial para la buena integración del alumno en la colectividad extranjera y para facilitar su acceso al resto de áreas curriculares. La práctica escolar va imponiendo unas necesidades docentes que hasta el momento no se habían trasladado a la normalidad educativa, sino que, en todo caso, se relegaban a sectores académicos concretos. Y al hablar de práctica escolar, nos estamos refiriendo a todos los estadios del sistema educativo, Infantil, Primaria, Secundaria y Adultos, uno de los tramos de mayor repercusión en cuanto al fenómeno migratorio y a la demanda de aprendizaje de la lengua española. La plantilla docente se ha encontrado en breve espacio de tiempo con la necesidad de atender unas exigencias educativas novedosas en su trayectoria profesional y ante las que ha de reformular planteamientos y proyecciones didácticas. Quienes venían trabajando la educación lingüística en un entorno materno, bien en enseñanzas medias o bien en el tramo de adultos – alfabetización, lectoescritura y otros aspectos básicos de la expresión oral y escrita-, tienen que realizar el esfuerzo de trasponer sus presupuestos a un colectivo discente de carácter extranjero que ha venido a cambiar el prototipo de escuela. Sabemos que, en la práctica educativa, las ATAL - aulas temporales de adaptación lingüística- no llegan a todos los centros de estas características, de forma que nos encontramos con grupos mixtos - nativos/extranjeros- que necesitan un enfoque distinto en la enseñanza de la lengua presidido por lo que podemos llamar integración de contenidos. Ello implica que el maestro de lengua va a reconocer la exigencia de servir de puente entre los alumnos inmigrantes y la lengua meta. Ante esta situación cada vez más consolidada surgen una serie de interrogantes: ¿De qué forma enfocar la enseñanza del español en este nuevo modelo de aula?, ¿Qué parámetros han de sustentar el proceso de adquisición de la lengua meta?, ¿Con qué armas contamos para hacer efectivo tal aprendizaje?. Dar respuesta a tales cuestiones no es tarea fácil, puesto que hemos de tener en cuenta una serie de condicionantes y factores que inciden en el modo de orientar el proceso didáctico.

2. Fundamentos para la proyección didáctica

Todo este cúmulo de reflexiones ha venido generado una creciente preocupación en torno a dicho aspecto desde numerosos colectivos sociales e intelectuales. Pronto el factor intercultural comenzó a ocupar las páginas de revistas especializadas en la enseñanza de lenguas, y se ha ido convirtiendo en el principal foco de atención para los encuentros, coloquios y congresos celebrados en torno a la educación lingüística en nuestro paísii. La cuestión de la pluralidad idiomática, que venía ocupando un lugar importante en la bibliografía latinoamericanaiii, dada la importancia que la convivencia del español con las lenguas indígenas ha supuesto en su ámbito escolar, se convierte en la actualidad en rasgo característico de nuestros contextos escolares. Así, los órganos competentes en materia educativa pondrían en marcha mecanismos en busca de una ruptura de barreras como la adaptación lingüística mediante la creación de aulas de refuerzo. Asimismo, los colectivos no gubernamentales o las propias editoriales se lanzaron a la creación de materiales de ayuda para el docente que debía enfrentarse a esta difícil tarea. Sin embargo, en zonas donde la creciente escolarización de extranjeros deja de ser ya una novedad, se hace evidente una

exigente reformulación teórico-práctica que oriente al profesorado de forma seria y coherente en la enseñanza del español como segunda lengua. En este sentido estimamos de relevante importancia la aparición del Marco de referencia europeo, elaborado por el Consejo de Europa, a partir del que se sientan las bases sobre las que concebir la didáctica de las lenguasiv.

Y es que plantearnos una enseñanza del español como lengua extranjera supone tener en cuenta una serie de factores esenciales. En primer lugar, hemos de tomar contacto con la realidad de nuestros aprendices para adaptar nuestra metodología a sus necesidades de aprendizaje; en segundo lugar hemos de efectuar la enseñanza de la lengua de acuerdo a tales parámetros y a los fundamentos lingüísticos en el plano de la adquisición de segundas lenguas. Ante todo, hemos de partir de la premisa de que enseñar un idioma extranjero supone garantizar la inmersión del alumno en una determinada tradición cultural. Desde esta perspectiva estimamos conveniente establecer un proceso en dos fases, que nos garantice la efectividad en la adquisición de esa nueva lengua.

2.1. Observación y toma de contacto

La primera aproximación al proceso didáctico debe ir presidida por una fase de observación que ponga al docente en contacto con la realidad de su aula y de los individuos que la integran. Es necesario tener un conocimiento directo de las características y necesidades de uso que el grupo en cuestión presenta ante la adquisición de un idioma extranjero para que, de esta forma, no edifiquemos una proyección metodológica en hacia una dirección equivocada.

El primer aspecto está relacionado con la naturaleza de los aprendices; en el ámbito de adultos, por ejemplo, no demandará lo mismo un turista que un inmigrante llegado a nuestro país movido por un instinto de supervivencia. En este sentido, la edad también es un referente clave a la hora de buscar aquellos contextos comunicativos y necesidades léxicas y pragmático-discursivas más adecuados para la eficacia del proceso de adquisición. Va a resultar de gran ayuda escoger situaciones de habla cercanas al niño o adolescente y necesarias para su integración social y académica: su mundo lúdico-festivo, su entorno escolar, sus aficiones o su vida cotidiana.

El haber lingüístico previo que presenten los alumnos también determinará y explicará muchos de los fenómenos que se nos presenten a la hora del seguimiento didáctico de los aprendices. Podemos encontrarnos casos en los que el nivel de alfabetización en su propia lengua materna sea muy precario o inexistente, frente a otros en los que el alumno conoce incluso otras lenguas romances. Habremos de tener en cuenta la naturaleza de su lengua materna en tanto que factor determinante a la hora de identificar toda una serie de interferencias con la lengua meta en los distintos niveles de la competencia comunicativa; en unos casos se tratará únicamente de aspectos gramaticales, mientras que en otros serán cuestiones referentes a otros nivelesv. De igual forma, hemos de tener en cuenta es el conocimiento previo de la lengua meta con que cuentan los aprendices al llegar a nuestra aula. Podemos establecer una gradación que lleve la adquisición de la competencia comunicativa desde un conocer hasta un dominar el idioma extranjero.

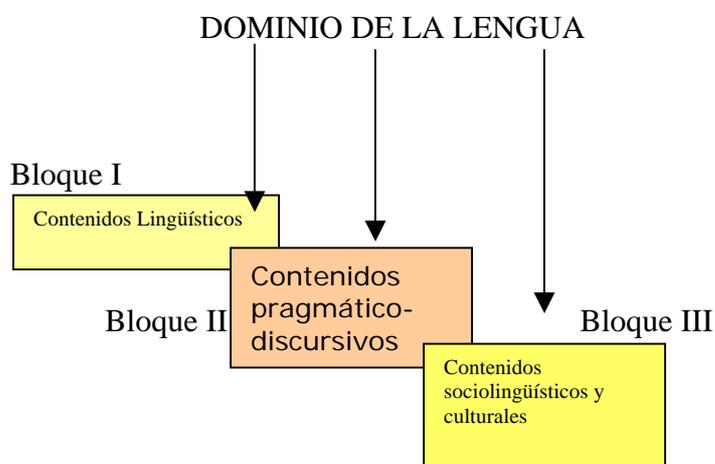
Por último y en líneas generales no podemos pasar por alto una última observación referida al haber socio-cultural del alumno extranjero. Es aconsejable que el propio maestro conozca la realidad sociocultural del pueblo inmigrante para entender sus manifestaciones lingüísticas. Tener en ello un punto de referencia constante puede servirnos de ayuda en tanto que pilar sobre el que construir el aprendizaje del nivel pragmático y sociolingüístico de los actos de habla. Pensemos, entre otras cosas, en las convenciones

relacionadas con los saludos, las fórmulas de tratamiento, costumbres sociales en general que afectan al uso adecuado de la lengua en una comunidad.

En esta primera fase se presenta como un buen recurso la entrevista con el alumnado, en tanto que método de investigación esencial a la hora de obtener un corpus discursivo oral que nos permita hacer un estudio cualitativo pormenorizado de los casos concretos que integran nuestra aula; dicha entrevista, sea individual o colectiva, de acuerdo con lo que Merton, Fiske y Kendall denominaron en su día *focussed interview*, resultará mucho más productiva si hacemos uso de recursos técnicos imprescindibles ya en este tipo de tareas como es el caso de la grabadora o la videocámara; si iniciamos dicha entrevista creando un clima distendido entre los participantes quedarán al descubierto, en principio, todos los factores extralingüísticos que inciden directamente en la adquisición del idioma extranjero hasta obtener una muestra fiel y espontánea de su dominio en lo referente a los usos comunicativos en dicha lengua.

2.2.- Fase de actuación.

Una vez que la toma de contacto con los alumnos nos permite obtener un visión general sobre las características de nuestra aula, es necesario actuar de forma eficaz garantizando la mayor funcionalidad a nuestras estrategias didácticas. Hemos de tener en cuenta en este sentido diversos aspectos conceptuales que, siguiendo los parámetros de la competencia comunicativa, podemos dividir a grandes rasgos en tres pilares básicos de actuación para elaborar todo proceso de enseñanza-adquisición de un segundo idioma:



Esta triple división se debe al hecho de que aprender una lengua ha de superar irremediabilmente los niveles gramaticales, necesarios para garantizar un buen uso, pero insuficientes si carecen de otros bloques esenciales como son los aprendizajes sociolingüísticos, pragmático-discursivos y culturales. Podemos decir que sólo la conjunción de todos ellos garantizan el desarrollo de las habilidades comunicativas necesarias para dominar una lengua determinada.

De este modo, en el primer bloque habríamos de incluir los distintos niveles gramaticales y los elementos estrictamente lingüísticos dentro del paradigma de la oración; incluiríamos aquí todo lo referente al léxico, a la ortografía, la ortología y los aspectos sintácticos. Ahora bien, es ya sabido, desde que lo pusiera de manifiesto la Lingüística Textual, que los usuarios de una lengua no hablan con palabras ni enunciados aislados sino mediante discursos que necesitan ser coherentes y cohesionados para lograr la eficacia receptiva necesaria en todo acto comunicativo y que de buena parte de esa competencia

pragmático-discursiva dependerá el dominio de dicha lengua. Por su parte, esta dimensión pragmático-discursiva se une irremediablemente a factores sociolingüísticos que repercuten directamente en el empleo que los hablantes hacemos del idioma – segundo bloque-. De este modo entrarán en juego con el segundo bloque conceptual los mecanismos de ilación textual, marcas de coherencia y cohesión, fórmulas de tratamiento, la cortesía verbal, los registros y niveles de la lengua los atenuantes, así como los marcadores del discurso.

Por otro lado, sabemos que acceder a otra realidad idiomática supone una inmersión en otra cultura y forma de concebir las relaciones sociales; sólo entendiendo y asumiendo la distancia con la nuestra propia podremos desenvolvernos de un modo adecuado en una colectividad de habla extranjera. Recordemos que no sólo hablamos con lo que decimos, sino también con lo que hacemos. Introducir al alumno en las estrategias pragmático-discursivas suponen al tiempo otra exigencia, si pretendemos dotarle de armas comunicativas que lo conviertan en un hablante competente en su segunda lengua. Así, cuando hablamos de contenidos culturales –íntimamente ligados al plano sociolingüístico- nos referimos a todo lo propio de nuestra cultura que incide en la práctica comunicativa diaria, es decir, estamos aludiendo a todas las convenciones culturales por las que se rigen las actuaciones lingüísticas en una comunidad de hablantes. El saludo, la disculpa, la invitación, ..., vienen marcadas por factores, como las normas proxémicas o prosódicas, que varían en cada cultura lingüística, de tal forma que han de ser puestas en conocimiento de los aprendices para evitar malos entendidos o interferencias en la captación de los mensajes. Hemos de tener presente que, en definitiva, “este proceso de enseñanza / aprendizaje permite lo que se ha llamado, con razón, el ‘diálogo de culturas’, pues la clase de lenguas extranjeras es el primer espacio de encuentro y donde el profesor o profesora pasa a ser un ‘mediador’ entre la cultura materna y la extranjera, situándose entre el universo conocido y lo exterior y remoto”viii

En definitiva, remitiéndonos al material que presentamos a continuación y partiendo de un soporte léxico para la adquisición de destrezas comunicativas, podemos decir a muy grandes rasgos que, de vocablos como “perro”, “gallina” o “gato” –contenidos lingüísticos-, por ejemplo, el alumno no sólo habrá de conocer su significado en tanto que nombres de animal, sino también el matiz peyorativo que, entre otras, albergan expresiones como “pasar un día de perros” (pasar un mal día), “ser un gallina” (ser un cobarde) o “llevarse el gato al agua” (conseguir su propósito) a la hora de ubicar tales locuciones en el seno de un engranaje discursivo adecuado al contexto comunicativo, tanto por su nivel de formalidad como por la naturaleza de los interlocutores o la intención del hablante – contenido sociolingüístico y pragmático-discursivo-. De igual forma, es necesario que aprenda a identificar la influencia de los arraigos culturales en el valor semántico adquirido por algunos de estos vocablos; el género al que se refieran, por ejemplo, puede ser un condicionante para otorgar un sentido u otro al enunciado, lo que nos da muestras en algunas ocasiones de matices sexistas producto de tradiciones culturales muy arraigadas en el propio uso de la lengua.

3. Una propuesta concreta para niveles básicos

3.1. Justificación de la propuesta

Partiendo de la idea de integración expuesta en este trabajo, nos proponemos programar una unidad didáctica para el aprendizaje de la lengua española en un nivel básico, que suponga un esquema de trabajo inicial válido también para estadios superiores, siempre y cuando lo vayamos adaptando a las necesidades de los alumnos. Con ella, pretendemos

aprovechar la situación de contacto entre dos lenguas en el aula, para que ambas se sirvan como puente mutuo hacia su aprendizaje, según la línea que abríamos en otra de nuestras reflexionesix. De esta forma, no sólo favoreceremos la adquisición de la lengua española, sino que también facilitaremos el acceso a otro segundo idioma por parte de los alumnos nativos. Para concretar la unidad y ceñirnos a nuestra propia experiencia investigadora en centros del levante almeriense, usamos como base la conjunción inglés-español / español-inglés, puesto que se trata ésta de una característica básica en zonas donde la población inmigrante de habla extranjera es en su mayoría de origen británico. No obstante, los presupuestos planteados son extrapolables a cualquier otra situación de convivencia lingüística.

3.2. Presentación de la propuesta:

Título: “En el mundo animal”

Nivel: Alumnos con un nivel inicial en la adquisición de la segunda lengua y en el ámbito de la escolarización primaria.

Tiempo: Seis sesiones intercaladas de una hora.

Objetivos

- Aprender nombres de animal en lengua extranjera.
- Decir rasgos y acciones propias de cada animal en lengua extranjera.
- Desarrollar habilidades comunicativas válidas en distintos contextos.
- Conocer los animales y la visión de los mismos para acercarnos a las distintas concepciones sobre el mundo animal en los distintos contextos socioculturales.
- Favorecer el nivel pragmático-discursivo en la lengua meta.
- Crear actitud positiva hacia el segundo idioma.
- Potenciar el aprendizaje cooperativo y en grupo al servicio de la lengua.
- Ofrecer un carácter interdisciplinar.

Contenidos

Aprendizaje del léxico: nombres, adjetivos y acciones propias de animal.
Adquisición de fórmulas interrogativas para acceso a la información: “¿Cómo se dice...?”, “¿Qué hace...?”, “¿Cuál es...?”, “¿En qué se diferencia...?”, “¿Qué significa...?”
Tratamiento de las fórmulas de cortesía básicas.
Introducción en las marcas de ilación textual.
Creación de actitudes favorables hacia la adquisición de la segunda lengua.
Ruptura con prejuicios y rechazos hacia lo extranjero.

Procedimientos

Tratamiento lúdico en la adquisición del léxico.
Fórmulas estímulo-respuesta para la motivación hacia el aprendizaje de la lengua extranjera.
Técnicas grupales para el aprendizaje cooperativo.
Uso de las Tecnologías de Información y la Comunicación como apoyo a la adquisición de destrezas y al aprendizaje autónomo.

Materiales básicos

Cartulina

Tijeras

Utensilios para colorear

Pizarra, papel y lápiz.

Ordenador y conexión a internet

Textos:

Babarro, X. e I. Caruncho, La tela de araña que todo lo apaña, Barcelona, Edebé – Colección Tren Azul, 2000.

Rubio, A. y P. Núñez, El murciélago Aurelio, Madrid, S.M., 1999.

- Fichas de trabajo (Anexo).

Metodología y desarrollo de la unidad

La unidad se distribuye en dos partes básicas, alternando el trabajo individual y en grupo, con el fin de que los aprendizajes alcanzados en la fase inicial tengan un refuerzo en la siguiente, persiguiendo así un desarrollo cíclico y constructivo en el tratamiento de los contenidos y en la consecución de los objetivos.

a) PRIMERA FASE DE ACTUACIÓN.

a.1. Seleccionaremos en un principio los nombres de animal más usuales (domésticos) y de menor dificultad fonética, para pasar progresivamente a aquellos más complejos y menos comunes (salvajes):

gato / perro / pollo / conejo / pájaro / pez / vaca / cerdo / caballo
oso / león / tigre / tortuga / jirafa / foca / ballena / rana

a.2. A continuación, asignaremos a cada alumno uno de los animales y les pediremos que lo dibujen en una cuartilla de cartulina; también se encargarán de escribir el nombre debajo en los dos idiomas – nativo y extranjero-, e incluso podemos incluir el verbo que se le asigna (fichas de trabajo 1)xi. De esta forma, conseguiremos la integración discente en el proceso didáctico al contribuir en la elaboración de los materiales.

a.3. El siguiente paso será ir presentando a los alumnos las distintas imágenes, ocultando el nombre y unidas a la onomatopeya que emiten o a un gesto que las represente, para que los niños de forma espontánea lo identifique en su lengua extranjera –el español en inglés y a la inversa- de forma oral y escrita en la pizarra. Las correcciones serán hechas por parte de los propios compañeros nativos en una u otra lengua, mediante un portavoz.

b) SEGUNDA FASE DE ACTUACIÓN.

b.1. Una vez hecho esto, hacemos grupos homogéneos en cuanto al habla: unos de españoles y otros (u otro) de ingleses.

b.2. Seguidamente, repartiremos las tarjetas entre todos los compañeros, dejando un tiempo para que puedan anotar y retener mediante la asociación visual y gráfica el nombre de los distintos animales.

b.3. Abriremos un turno de preguntas y respuestas entre los mismos miembros de un equipo:

¿Cómo se dice perro en inglés / español? Dog en español es “perro”

¿Qué hace el caballo? El caballo relincha.

Podemos ayudarnos de unas nuevas tarjetas con las fórmulas interrogativas al modo en que se muestra en las fichas de trabajo (2).

b.4. Seguidamente, iniciaremos el juego entre equipos; en este caso retiramos las tarjetas y tendrán que responder a las mismas preguntas pero en esta ocasión en grupo. Los españoles lo harán en inglés y a la inversa.

b.5. Llegado este momento, les vamos a pedir que busquen más información sobre los animales que están conociendo a través de revistas o libros escritas en la lengua meta que les proporcionaremos de acuerdo con sus necesidades de aprendizaje. Además, introducir las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la medida de lo posible puede resultar una opción bastante motivadora que enfrentará a los aprendices a una serie de situaciones discursivas muy novedosas y propias de la gran telaraña mundial. Por ejemplo, plantear a nuestros alumnos el uso de internet para elaborar un dossier de información en español referente a los distintos animales les va a exigir dominar toda una serie de destrezas lingüísticas, necesarias para el acceso a la información y para la selección de los materiales pertinentes al tema. Tendremos en cuenta, claro está, que la búsqueda sea en su lengua no materna; en un aula como la que nos planteamos los británicos, en este caso, buscarían en páginas en español y a la inversa.

Es importante que el acceso a internet sea guiado y orientado por el docente; una buena solución será ofrecerle varias páginas de búsqueda para que esta herramienta sea fiel a la consecución de nuestra finalidad educativa. Nos sirven de ejemplo las siguientes:

http://www.urbanext.uiuc.edu/insects_sp/02.html (en español)

<http://web.jet.es/simonmarti/> (en español)

<http://www.familia.cl/Seccion63.htm> (en español)

<http://www.mamiferosmarinos.com/> (en español)

http://www.geocities.com/josegab_mx/ (en español)

<http://www.monografias.com/trabajos5/mamimar/mamimar.shtml> (en español)

http://icarito.latercera.cl/enc_virtual/c_nat/animal/mamif/mami.html (en español)

<http://animal.discovery.com/guides/atoz/bcats.html> (en inglés)

<http://www.oaklandzoo.org/atoz/atoz.html> (en inglés)

<http://www.seaworld.org/animal-info/animal->

[bytes/animalia/eumetazoa/coelomates/deuterostomes/chordata/craniata/mammalia/carnivora/african-lion.htm](http://www.seaworld.org/animal-info/animal-bytes/animalia/eumetazoa/coelomates/deuterostomes/chordata/craniata/mammalia/carnivora/african-lion.htm) (en inglés)

<http://www.enchantedlearning.com/coloring/> (en inglés)

De este modo, a los datos que ya se conocían sobre los distintos animales se sumarán muchos otros; por ejemplo, mientras que en el juego inicial a la pregunta “¿Dónde vive?” la respuesta pudiera ser “en el agua”, en la actividad final probablemente serán capaces de decirnos “en el Océano Atlántico (porque) vive en aguas frías”.

b.6. Cada aprendiz, de acuerdo con su dominio de destrezas, empleará el dossier de información para elaborar su propia ficha personal sobre cada uno de los animales con la información más relevante que haya recabado en el desarrollo de la unidad. Les resultará muy útil una plantilla de orientación (ficha 3).

b.6. Por último, favorecidos por el clima distendido creado en el aula, les animaremos a presentar oralmente a su animal preferido tomando como guía para su discurso la ficha que acaba de confeccionar. Lo interesante es ayudarles a construir un discurso rico en el que se conjugue el manejo de los tres niveles o bloques de contenido de los que hablábamos al principio de este trabajo –lingüístico, pragmático-discursivo y sociocultural-.

Otras posibilidades de trabajo:

Esta estrategia nos permite avanzar en la gradación de los contenidos, desde la mera identificación léxica de seres vivos a la capacidad de emitir acciones y otro tipo de estructuras más complejas. Así, la actividad podría repetirse en varias ocasiones hasta que su misma estructura nos permita introducir enunciados que impliquen una respuesta más elaborada o que permitan una toma de contacto con los aspectos sociales y culturales que rigen algunos usos idiomáticos:

“¿En qué se diferencian un caballo y una cebra?”

“¿En qué se diferencian una rana y un saltamontes?” (...)

“¿Qué significa la expresión eres un gallina/ eres un lince/eres una fiera ...? “¿Existe también en tu lengua materna?”

“Asociad cada animal a un prototipo de persona”

Incluyendo los textos literarios en el aula, otra opción es proponer y guiar la lectura de obras adecuadas cuya temática central gire en torno al tema que nos ha ocupado. Podemos mencionar como ejemplo apropiado para los primeros niveles títulos como La tela de araña que todo lo empaña o El murciélago Aurelio donde el juego con las palabras y las letras se convierte en un estímulo para la lectura y la captación de modelos estéticos.

Además, la visita a un zoológico o parque natural puede servirnos de justificación para plantear una unidad a modo de tarea (Fernández: 2001) en la que se trabajen situaciones comunicativas que se pueden presentar en dicho contexto:

Saludar al guarda o a los empleados

Comprar los billetes

Pedir ayuda

Hacer preguntas sobre el comportamiento de los animales

Agradecer la colaboración a nuestro guía (etc.)

De esta forma, la programación que en principio planteábamos no sólo será válida para el estadio evolutivo de Primaria, sino que los objetivos y el planteamiento de las actividades podrán adaptarse a cualquier nivel educativo, aumentando progresivamente la complejidad de los contenidos iniciales en función de las necesidades de los alumnos, de su ritmo de adquisición de las destrezas y de la capacidad creativa del maestro.

Criterios de evaluaciónxii:

Destrezas comunicativas referentes a los nombres de animales.

Interés presentado ante el aprendizaje de la segunda lengua.

Actitud de cooperación y trabajo en equipo.

Implicación en el desarrollo de la actividad.

4. Bibliografía.

- Arrarte, G. y J. I. Sánchez (2001): Internet y la enseñanza del español, Madrid, Arco-Libros.

Baraló, M. (1999): La adquisición del español como lengua extranjera, Madrid, Arco-Libros.

Carcedo, A. (Ed.) (1999): En torno al español como lengua extranjera, Turku, Universidad de Turku.

Consejería de Educación y Ciencia (2005): Plan de fomento del plurilingüismo, Sevilla, Junta de Andalucía (disponible en <http://www.juntadeandalucia.es/averroes/plurilinguismo/>)

Consejo de Europa (2001): Marco de referencia europeo para la enseñanza de lenguas, (disponible en <http://www.cervantes.es>)

Cortés, M.(2001): “Interferencia fónica, gramatical y sociocultural en Español / LE:

el caso de dos informantes taiwanesas”, *Glosas Didácticas*, nº. 7 (disponible en <http://www.um.es/glosasdidacticas>)

- Cruz, M.(2002): *Enseñar español en la era de internet: la www y la enseñanza del español como lengua extranjera*, Barcelona, Octaedro.

- Cutiño, S., A. del Olmo, R. Engelhardt, N. Gutiérrez, N. Perales y J.A. Segura (1995): *Sevilla Acoge: español para inmigrantes / S. Cutiño Riaño, Alicia del Olmo*.

- De Bustos, J.J. (2002): *Inmigración, multilingüismo y educación intercultural*, Almería, Universidad.

Del Moral, C. (2003): *Análisis de las peculiaridades idiosincráticas de cuatro hablantes de inglés en el aprendizaje del español como lengua extranjera*, Granada, Reprodigital.

Fernández, S. (coord.) (2001): *Tareas y proyectos en clase*, Madrid, Edinumen.

Fernández, C. (2002): “La programación de cursos y el desarrollo de la competencia pragmática”, *Actas del XI Encuentro Práctico de Profesores de ELE*, Barcelona, International House y Difusión (disponible en www.encuentro-practico.com/pdf/cfernandez2.pdf)

García, A. (2000): *Cómo se diseña un curso de lengua extranjera*, Madrid, Arco-Libros.

García, I. (2002): *Enseñanza de español a inmigrantes en EPA. Una experiencia en la región de Murcia*, Murcia, Consejería de Educación y Cultura.

García, P. (coord.) (2004): *Glosas Didácticas. Didáctica intercultural y enseñanza del español como segunda lengua en contextos escolares*, nº. 11 (www.um.es/glosas)

García, P. y Th. Ambadiang (1999): “Organización del componente morfológico y errores del aprendizaje: el caso de la flexión verbal en inglés y español”, *Didáctica (lengua y literatura)*, nº.11, págs. 55-76.

Gelabert, M^a.J., I. Bueso y P. Benítez (2002): *Producción de materiales para la enseñanza de español*, Madrid, Arco-Libros.

Gundara, Jagdish S.(1997): “Diversidad social, educación e integración europea”, *Revista Iberoamericana de Educación*, nº. 13, págs. 199-221.

Merton, Fiske y Kendall (1956): *The focussed interview: a manual of problems and procedure*, Glencoe, The Free Press.

Iglesias, I. (2000): “Diversidad cultural en el aula de E/LE: la interculturalidad como desafío y como provocación”, *Espéculo*, (www.ucm.es/info/especulo/ele/intercul.html)

- Ipiña, E. (1997): “Condiciones y perfil del docente de educación intercultural bilingüe”, *Revista Iberoamericana de Educación*, nº. 13, págs. 99-109.

- Jordán, J.A. (1998): *La escuela multicultural. Un reto para el profesorado*, Barcelona, Paidós.

Martinell, E. y M. Cruz, M. (2000): *Cuestiones del español como lengua extranjera*, Barcelona, Ediciones de la Universidad de Barcelona.

Martinell, E., M. Forment y M. Cruz (Coords.) (2004): *Cultura e interculturalidad en la enseñanza del español como lengua extranjera*, Barcelona, Facultad de Filología de la Universidad.

Miquel, L. (1997): “Lengua y cultura desde una perspectiva pragmática: algunos ejemplos aplicados al español”, *Frecuencia L*, nº. 5, págs. 3-14.

Miquel, L. y N. Sans (1992): “El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua”, *Cable*, nº. 9, págs. 15-21.

Pérez, M. y Coloma Maestre, J. (coords.) (2003): *El Español, lengua del mestizaje y la interculturalidad*, Murcia, Universidad.

Quiles, M^a.C. (2002): “Educación lingüística y literaria e interculturalidad” en Soriano Ayala (Coord.), *Perspectivas teórico-prácticas en Educación Intercultural*, Almería, Servicio de Publicaciones de la Universidad, págs. 145-154.

----- (2005), “Propuesta de trabajo en el aula de ELE: una

aventura con piratas”, en Izquierdo, J.M^a. et alii., I Congreso Internacional: el español, la lengua del futuro, MEC, Biblioteca Virtual Redele (disponible en <http://www.sgci.mec.es/redele/biblioteca2005/fiape/quiles.pdf>)

Reyzábal, M^a. V. et. al. (Coords.) (2003): Perspectivas teóricas y metodológicas: lengua de acogida, educación intercultural y contextos inclusivos, Madrid, Comunidad de Madrid, Dirección General de Promoción Educativa.

Rotger Amengual, B.(1990): Evaluación formativa, Madrid, Cincel.

- Sánchez Lobato, J., Santos Gargallo, I. (dir.) y Lara Casado, V. (coord.) (2004): Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua, Madrid, SGEL.

Sibón, T.-G. y Padilla, M. (eds.) (1996): Actas del I Simposium sobre Metodología y Didáctica del español como Lengua Extranjera, Sevilla, Asociación Universitaria AUL2.

Soriano Ayala, E. (ed.) (1999): La escuela almeriense: un espacio multicultural, Almería, Universidad / Instituto de Estudios Almerienses, 1999.

Vez Jeremías, J.M. (1998): Didáctica del E./L.E. : teoría y práctica de su dimensión comunicativa, Granada, Grupo Editorial Universitario.

----- (2000): Fundamentos lingüísticos en la enseñanza de lenguas extranjeras, Barcelona, Ariel.

5. Recursos Web.

<http://web.jet.es/simonmarti/>

<http://www.familia.cl/Seccion63.htm>

<http://faunaiberica.org/articulos.php3>

<http://www.libroaficion.com/animales.html>

<http://www.mamiferosmarinos.com/>

<http://www.monografias.com/trabajos5/mamimar/mamimar.shtml>

http://icarito.latercera.cl/enc_virtual/c_nat/animal/mamif/mami.html

<http://www.gifmania.com/mamiferos/>

http://www.urbanext.uiuc.edu/insects_sp/02.html

- <http://www.libroaficion.com/animales.html>

http://espanol.dir.yahoo.com/Ciencia_y_tecnologia/Biologia/Zoologia/Animales/Mascotas/

- <http://members.tripod.com/~wediki/>

Anexo: fichas de trabajo.

* Modelo de ficha 1:

LEÓN / LION (Ruge)	CABALLO / HORSE (Relincha)	RANA / FROG (Croa)
-----------------------	-------------------------------	-----------------------

- Modelo de ficha 2:

¿CÓMO SE DICE...?	¿QUÉ SIGNIFICA...?	¿QUÉ HACE /COME...?	¿DÓNDE / EN QUÉ LUGAR VIVE / HABITA...?
	¿PODRÍAS REPETÍRME LO?	¿TE IMPORTARÍA DECIRLO MÁS DESPACIO POR FAVOR?	

- * Modelo de ficha 3:

NOMBRE DEL ANIMAL:
¿DÓNDE VIVE?
¿DE QUÉ SE ALIMENTA?
¿ES DOMÉSTICO O SALVAJE?
¿CÓMO SE REPRODUCE?
MODO DE DEFENSA
ESPECIE PROTEGIDA SI NO

NOTAS:

ⁱ Consúltese al respecto la obra de J.A. Jordán, *La escuela multicultural. Un reto para el profesorado*, Barcelona, Paidós, 1998.

ⁱⁱ Recordemos la reciente aparición del trabajo dirigido por Sánchez Lobato y Santos Gallardo (coords.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL, 2004, junto al monográfico de la revista *Glosas Didácticas* coordinado por Pilar García y titulado *Didáctica intercultural y enseñanza del español como segunda lengua en contextos escolares*, 2004, nº. 11, así como el último Congreso Internacional de ASELE destinado concretamente al componente intercultural en el ámbito de la enseñanza del español como lengua extranjera, cuyas actas han sido editadas recientemente por M. Pérez Gutiérrez y J. Coloma Maestre bajo el título *El Español, lengua del mestizaje y la interculturalidad*, Murcia, Universidad, 2003; de igual forma, el Simposio convocado por la SEDLL en este mismo año se orientaba igualmente a dicho aspecto.

ⁱⁱⁱ Un documento importante en este sentido es el monográfico de la *Revista Iberoamericana de Educación*, nº. 13, 1997 (www.campus-oei.org/revista/).

^{iv} Podemos tener acceso al documento completo a través de la página web del Instituto Cervantes, www.cervantes.es

^v Sirva de ejemplo para este aspecto referente a la adquisición de lenguas extranjeras el artículo de Maximiano Cortés Moreno, “Interferencia fónica, gramatical y sociocultural en Español / LE: el caso de dos informantes taiwanesas”, *Glosas Didácticas*, otoño 2001, nº. 7.

^{vi} *The focussed interview: a manual of problems and procedure*, Glencoe, The Free Press, 1956.

^{vii} Para una visión más amplia y pormenorizada con respecto a este tema, véase el trabajo de C. Fernández Silva, “La programación de cursos y el desarrollo de la competencia pragmática”, *XI Encuentro Práctico de Profesores de ELE*, Barcelona, International House y Difusión, 2002.

^{viii} Consejería de Educación y Ciencia, *Plan de fomento del plurilingüismo*, Sevilla, Junta de Andalucía, 2005, pág. 5 (disponible en <http://www.juntadeandalucia.es/averroes/plurilinguismo/>)

^{ix} Véase Quiles Cabrera, “Educación lingüística y literaria e interculturalidad” en Soriano Ayala (Coord.), *Perspectivas teórico-prácticas en Educación Intercultural*, Almería, Servicio de Publicaciones de la Universidad, 2002, págs. 145-154.

^x Hemos de tener en cuenta que tanto el nivel como la temporalización estimada en un principio es susceptible de cambio en función del tipo de alumnado o del enfoque y la adaptación que de la propuesta haga el docente; no podemos concebirla, por tanto, como una unidad cerrada y unidireccional, sino aplicable a cualquier otro contexto en que sea apropiada su puesta en práctica.

^{xi} Una pequeña muestra de resultados podemos encontrarla en la página http://www.juntadeandalucia.es/averroes/cp_la_alfuquia/porcursos3.htm, la cual nos conduce a una serie de muestras plásticas realizadas por escolares, en el transcurso que de una adaptación de este modelo de trabajo llevamos a cabo. Puede resultar motivador para los alumnos ver cómo han participado en la ilustración de las tarjetas compañeros de otros centros.

^{xii} Recordemos que, cuando hablamos de evaluación, nos referimos a criterios formativos orientados a todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, no sólo al resultado final por parte del alumnado. Tendremos, por tanto, en cuenta factores como el nivel de adecuación de la unidad propuesta a las necesidades de los escolares, el talante motivador que hemos aportado en el desarrollo de las distintas fases de actuación, etc.

Reflexión respecto al uso de periódicos electrónicos en la enseñanza del español como lengua extranjera: La enseñanza de la variedad chilena

IZABEL DE MORAES SARMENTO REGO
Universidade de Brasília

Estudiante de Licenciatura en Lengua Española y Literaturas Española e Hispanoamericana en la Universidad de Brasília. Participa en el proyecto "Observatório da Inclusão Educacional e tecnologias Digitais" de UNESCO desde 2003, realizando investigaciones en el área de educación a distancia, con orientación de la profesora Dra. Maria Rosa Abreu Vasconcelos y de la profesora Doctoranda Elizabeth Danziato Rego. También es autora del panel Análise da linguagem utilizada por brasileiros em fóruns virtuais de discussão da língua espanhola presentado en el IV Congresso Internacional da Associação Brasileira de Lingüística - febrero de 2005. Este trabajo fue presentado en el VIII Congresso Internacional de Humanidades –Palavra e Cultura na América Latina – Brasil – Chile, en octubre de 2005, en la Universidad de Brasilia.

Resumen: Se propone un breve panorama en relación con los periódicos electrónicos como medio de comunicación, abordando la velocidad de transmisión de informaciones, la adaptación y el uso de textos previamente creados por agencias internacionales de noticias.

Se abordará la utilización de estos periódicos electrónicos como material didáctico en la enseñanza E/LE, enfatizando la posibilidad de enseñar las variaciones de términos y estructuras gramaticales de distintos países o regiones, la comparación del lenguaje utilizado en distintos periódicos y el abordaje de temas actuales e internacionales.

Finalmente, se ejemplificará con una actividad didáctica utilizando una noticia de un periódico chileno, explotando la enseñanza del vocabulario español chileno y sus estructuras gramaticales.

MEMORIA

Con este trabajo se propone una reflexión sobre la influencia de las nuevas tecnologías, conocidas como tecnologías de la información y comunicación – TICs – en las clases de español como lengua extranjera.

Ya se sabe que el proceso informativo que vivimos es irreversible. Su influencia en nuestras vidas ha llegado a niveles desconocidos en la historia de la humanidad, y está modificando enormemente los comportamientos económicos, sociales y culturales de los países y de los ciudadanos. Estamos convirtiéndonos en la sociedad de la información, esto es, la existencia conjunta de redes de comunicaciones de alcance mundial y recursos informáticos potentes, capaces de captar y generar información, y de almacenarla, procesarla, transmitirla o difundirla en tiempo real.

Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación están propiciando un cambio cuantitativo y cualitativo en los modos y costumbres sociales, relaciones profesionales e, incluso, en el empleo del ocio.

Según Horacio C. Reggini (en “Tecnología, palabra y reflexión”, en II Congreso Internacional de la Lengua Española), las tecnologías electrónicas tienen el potencial para transformar la información de un bien escaso y mal distribuido en bien público, virtualmente inagotable, perpetuamente renovado y expandido y, de este modo, mejorar la calidad de la educación e impulsar el desarrollo y la construcción del conocimiento haciéndose más accesibles a todos y preservando las complejidades y la calidad de la información cultural para el uso de las futuras generaciones.

Hablando de Internet específicamente, ésta se está convirtiendo en un medio potencialmente revolucionario en el contexto de la formación. La propia esencia del medio, unida a la naturaleza del material ubicado en la Red permite a los usuarios acceder a la información dependiendo de sus propios intereses y no de estructuras preconcebidas. Esto implica una mayor autonomía en el proceso de aprendizaje pero también un mayor grado de dificultad, lo que cambia el papel del profesor, convirtiéndole en profesor-facilitador mientras ejerce el papel de orientar al alumno en el mejor modo de canalizar y asimilar la cantidad ingente de información que deberá manejar. El docente cada vez será menos un depositario del saber y más un mediador, un guía para la adquisición de conocimientos. De ahí la importancia de conseguir que todos los componentes de la comunidad virtual interactúen entre sí.

Los medios de comunicación de masas se utilizan desde hace tiempo con fines educativos y, por lo tanto, es lógico que en su versión digital continúen considerándose sus aplicaciones para la enseñanza.

Los medios de comunicación digitales en línea se valen de las ventajas propias de la Red, especialmente en su utilización como material didáctico, se destaca: la accesibilidad, la velocidad, la actualización, la actualidad de los términos y variedades de la lengua española, la adaptabilidad y flexibilidad de temas, el enlace con la realidad del alumno, la presentación del texto, etc.

En relación a la accesibilidad, es muy útil y práctico poder acceder, de forma gratuita, a un periódico difícil de conseguir (a veces caro y ya desactualizado) en un quiosco.

La velocidad es importante porque la terminología contemporánea cambia rápidamente, tanto en términos técnicos como en jergas y expresiones locales. El acompañamiento más cercano de esa terminología (a través de los periódicos electrónicos) facilita la constante y veloz actualización.

Respecto a esto, el proceso de recogida, traducción del vocabulario y publicación requiere un tiempo, y en el momento en que podemos llevar estos artículos a la clase ya han perdido el impacto que produce la actualidad candente. Los profesores de la lengua confeccionan archivos con artículos interesantes clasificados por temas que están perdiendo su valor. La mayoría de los periódicos en línea autoriza búsquedas entre los archivos en sus ediciones previas.

Actualidad: para la comprensión de cualquier texto necesitamos conocer el contexto en el que está inmerso. Si los estudiantes están al tanto de las noticias internacionales, les será relativamente fácil leer esas noticias en español, porque algunas de las palabras clave serán similares (especialmente cuando se enseña español a hablantes de lenguas no latinas, el vocabulario no será similar, pero los estudiantes conocerán el contexto, lo cual les llevará a adivinar el significado de algunos términos.).

Existe además otra gran ventaja: el acceso a los periódicos de todas las variedades del español de cualquier país hispano. Se convierte en una tarea más fácil enseñar las diferentes variedades del español, sea la peninsular sean las latinoamericanas, cuando disponemos de materiales reales y actuales, no limitándonos a los ejemplos repetidos en los libros didácticos.

Los periódicos ofrecen mayor posibilidad de adecuación de los materiales y las actividades. Adecuación a las necesidades que tienen nuestros alumnos y a su nivel, y, en consecuencia, al grado de dificultad para la resolución de las actividades.

En relación al enlace con la realidad del alumno, Mar Cruz-Piñol (en “Presencia – y ausencia – de los hipermedios y de los géneros electrónicos en las webs para la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera – ELE” en Revista Electrónica de Didáctica – español lengua extranjera, número 6) enfatiza que la utilización de materiales informativos en español tomados de Internet contribuye a que el estudiante obtenga una clase más ajustada a sus necesidades y sus intereses, le proporciona un notable enriquecimiento cultural, aumenta su motivación y favorece un aprendizaje de la lengua más significativo.

Presentación de los materiales: se refiere al aspecto físico del material y a la forma en que llevamos a cabo las actividades. Un material sencillo en su estructura, con unos enunciados claros y, además, agradable a la vista, que sea administrado con diferentes dinámicas – individual, en pareja o grupal – y que dé lugar a actividades variadas, será más manejable y mantendrá vivo el interés de nuestros alumnos a lo largo del proceso de aprendizaje, los motivará. Posibilita que se adecue la forma y la apariencia del material sin alterar su contenido; llevar a los alumnos periódicos de un determinado país que es foco de atención de determinada clase introduce una caracterización real, concreta (se puede usar, incluso, tabloneros publicitarios).

El enfoque comunicativo tiene como objetivo capacitar el aprendiz para una comunicación real – no sólo en la vertiente oral, sino también en la escrita – con otros hablantes de la lengua española; con ese propósito, en el proceso instructivo a menudo se emplean textos, grabaciones y materiales auténticos y se realizan actividades que procuran imitar con fidelidad la realidad de fuera del aula.

La comunicación no es un mero producto, sino más bien un proceso, que se lleva a cabo con un propósito concreto, entre unos interlocutores concretos, en una situación concreta. Por consiguiente, no basta con que los discentes asimilen un cúmulo de datos – vocabulario, reglas, funciones – es imprescindible, además, que aprendan a utilizar esos conocimientos para negociar el significado.

El enfoque comunicativo pone de relevancia el carácter funcional de la lengua como instrumento de comunicación, de manera que son las funciones lingüísticas el eje vertebrador del aprendizaje; asimismo, introduce el concepto de competencia comunicativa en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras lo que

supone una sensible ampliación de los objetivos del aprendizaje: el uso adecuado de la lengua exige conocimientos socio-culturales, discursivos y estratégicos, además de los propiamente lingüísticos y funcionales. Por último, y como procedimiento operativo, las actividades comunicativas se constituyen en catalizadores indiscutibles del proceso de aprendizaje.

En lo tocante a la interacción comunicativa, aparecen implicadas dos o más destrezas lingüísticas; una actividad centrada en el contenido y en la que la forma constituye un aspecto secundario; se busca ofrecer una actividad que reproduce una situación real en la que dos o más interlocutores intercambian información, manifiestan sentimientos, piden la opinión del otro, etc.

Hay que acordarse también que, en ese contexto, el papel que desempeña el profesor engloba analizar las necesidades de los alumnos, crear situaciones de comunicación, organizar actividades, asesorar, participar como un compañero más, observar el desarrollo de las tareas en el aula y elaborar materiales.

En el Marco de Referencia Europeo (MRE) para la enseñanza de lenguas extranjeras se presenta una nueva perspectiva, en la que las destrezas o habilidades comunicativas se organizan en cuatro tipos de actividades y estrategias: la producción (oral o escrita), la recepción (oral o lectora), la interacción y la mediación. La mediación lingüística, así, cobra una especial relevancia dentro de las actividades comunicativas.

Se valora la comunicación eficaz, con el objetivo de ir desarrollando una competencia comunicativa intercultural, que posibilite la relación entre hablantes diversos. El enfoque plurilingüe se centra en la capacidad de los hablantes de ir ampliando su experiencia lingüística a medida que van recorriendo nuevos contextos culturales.

El mediador tiene que captar el significado, la intención del emisor y el tipo de dificultades que genera (lingüísticas, discursivas, pragmáticas y culturales), adaptarse a su interlocutor y negociar con él, de modo que pueda garantizarse la comunicación (paralelo a eso debe buscarse una comprensión más detallada, específica de términos dialectales y jergas de una determinada variedad de la lengua española, como es en ese caso, la chilena).

Mediación intralingüística tiene como objetivo que, entre distintos códigos de la misma lengua, entre cuyos hablantes deben poder evitarse los malentendidos y garantizar la relación fluida. Se sugiere como actividad de mediación lingüística la de parafrasear que permite trabajar la reexpresión, decir lo mismo que el texto de partida,

pero con otras palabras. Por lo tanto, no sólo hay que entender el texto, sino que hay que desarrollar los recursos lingüísticos adecuados (encontrar las palabras y los giros apropiados).

En esa modalidad, el alumno tiene que transmitir al lector toda la información que hay en un texto, pero sin usar las mismas palabras (Francisco José Cantero Serena – en: Actividades de mediación lingüística para clases de ELE da como ejemplo prohibir alguna palabra clave). El ejercicio se completa revisando diversas versiones y discutiendo las distintas soluciones adoptadas. El texto de partida puede ser un texto de especial complejidad. Abordando una mediación intralingüística, se debe centrar en algunas diferencias dialectales (por ejemplo, léxicas). El ejercicio también puede centrarse en un aspecto de la comprensión lectora: la deducción de significados por el contexto, salteando el texto de partida de palabras desconocidas que, aún así, deben parafrasear.

Actividad didáctica propuesta

Texto de partida:

11 de Octubre de 2005

La Cuarta **CRÓNICA**

[Portada](#)
[Volver](#)

[BLOG](#) | [CONTENIDOS](#) | [CRÓNICA](#) | [LA VUELTA AL MUNDO](#) | [LA CUARTA DEPORTIVA](#) | [LA CUARTA ESPECTACULAR](#) | [MAGAZINE](#) | [LA PAPA](#)

Minuto justiciero

Nona abogada prestará ropa a tortuguero

Acompañado del mejor abogado que encontró a mano, su abuelita, se presentará hoy ante la fiscal de San Bernardo el universitario Diego Lorenzini. El aspirante a Licenciatura en Arte de la Universidad Católica vio suspendida la semana pasada su carrera académica cuando los **polis** de Itahue le decomisaron su compañero de viaje, la tortuga "Sancho", alma y motor de su tesis, con quien realizaba una caminata desde Santiago hasta el Museo O'Higginiano de Talca.



"SANCHO": El tortuguito echa de menos al Diego con quien durmió cucharita durante su interrumpida aventura artística.

(Foto: Hernán Cortés)

Los polis **chantaron al cabro** porque los miembros de la agrupación Proanimal presentaron una querrela en su contra por "darle mala vida" al reptil.

El tío de Diego, el diputado Pablo Lorenzini, **le prestó ropa** al futuro artista y está seguro de que es un genio. Para la campaña electoral de 1970 el **falangista** cabalgó desde Punta Arenas a Santiago en busca de votos y nadie le decomisó **el pingo**.

Los Lorenzini son una familia de caminantes compulsivos. Su abuelo, el fallecido vicecónsul de Italia, Italo Lorenzini, viajó desde Gringolandia a Chile en camioneta; su tío, el poeta Juan Lorenzini, unió Chile y Canadá al volante de una **citroneta** y plasmó sus experiencias en un libro que tituló "En **Citrola** a Canadá".

Deshidratado

Patricia Cocas, la vocera de Proanimal Chile, dijo ayer a **La Cuarta** que al momento de producirse el decomiso "Sancho" estaba en pésimas condiciones, deshidratado, desnutrido y a punto de parar las patas. Ahora la tortuga está en Santiago en manos de una veterinaria que le tiene la concha limpiecita.

Diego, el Quijote de las acciones de arte, jura que hoy recuperará el anfibio para retomar su caminata en compañía de "Sancho" a pesar de los molinos de viento.

<http://www.lacuarta.cl/diario/2005/10/11/11.04.4a.CRO.JUSTICIERO.html>

(accedido en 12 de octubre de 2005)

Vocabulario a ser explotado:

- **polis:** policía
- **chantaron al cabro:** plantar; poner a alguien en una parte contra su voluntad (en la cárcel)
- **prestó ropa:** abalar, defender a una persona
- **falangista:** demócrata Cristiano
- **pingo:** caballo
- **citroneta / citrola:** denominación de los primeros autos de marca Citroen

Propuesta de clase:

Tema: expresión oral y mediación intralingüística

Objetivo: desarrollar la capacidad del estudiante de interpretación de textos, deduciendo el significado de las palabras desconocidas por el contexto e intercambiando información con los demás estudiantes de la clase; dar conocimiento de expresiones típicas de la variedad chilena de la lengua española, bien como algunas expresiones típicas (jergas); proporcionar una comunicación real de la vertiente oral relacionada al tema de la noticia propuesta.

Procedimiento:

- Solicitar que los alumnos lean el texto en alta voz;
- Hacer preguntas respecto al significado de las palabras que suenan distintas o desconocidas, relacionándolas en la pizarra, induciendo a que se llegue a un significado común (actividad de mediación intralingüística);
- Discutir de qué trata el texto hasta que se llegue a una conclusión (en esta situación el alumno tendrá que parafrasear el texto);
- Proponer como temas de discusión (se trata de la actividad de enfoque comunicativo):
 - ¿Qué hecho surrealista o quijotesco recuerdas haber visto o leído (ejemplos: hombre que escala edificios por nada, personas que dejan de comer...)?
 - ¿Hasta dónde crees que se debe ir por defender una causa?
 - ¿Das la razón al estudiante o a los defensores de la salud de la tortuga?

- ¿Crees que los animales están tan integrados al modo de vida humano que puedan sujetarse a ese tipo de acción?

Nivel: intermedio

Tipo de agrupamiento en la clase: interacción entre todos los alumnos

Material necesario: fotocopia de la noticia elegida o proyector de imagen u ordenador

Duración aproximada: 50 minutos

Comentarios: a pesar de tratarse de un texto periodístico, está en un lenguaje casi coloquial, por lo tanto, reproduce con mayor proximidad el lenguaje chileno. Sin embargo, es un texto corto, que no presenta mayores problemas de interpretación y contiene una serie de palabras ampliamente usadas en todo nivel de lengua. Vale la pena detenerse en los términos curiosos y distintos. También es posible hacer una conexión con acontecimientos de la realidad como el movimiento político falangista, el Museo O'Higginiano y los movimientos de defensa de los animales.

Material complementario propuesto:

MUSEO O'HIGGINIANO Y DE BELLAS ARTES



• Ubicación		• Antecedentes Comerciales	
③ Región	: DEL MAULE	③ Nombre Establec.	: MUSEO O'HIGGINIANO Y DE BELLAS ARTES
③ Provincia	: TALCA	③ Clase	: MUSEO
③ Comuna	: TALCA	③ Afiliación Gremial	: 00
③ Localidad	: TALCA	③ Temporada	: Enero-Diciembre 10:00 - 19:00 Hrs
③ Destino	: VALLE DEL MAULE Y TALCA		
③ Zona Turística	: MONTAÑAS, CIUDADES Y VALLES		
③ Entorno - Cercanía	: URBANO		

Cercanía

• Dirección

- ☎ **Dirección** : UNO NORTE 875
- ☎ **Teléfono** : (71) 227330
- ☎ **Teléfono Info.** : (71) 210428
- ☎ **Fax** : (73) 227330
- ☎ **URL** : 00
- ☎ **e-mail** : mobat@entelchile.net



• Forma de Pago

- ☎ **EFFECTIVO EN PESOS**

• Tipo de Entretención

- ☎ **CULTURAL**

• Descripción del Lugar

EL MUSEO POSEE UNA INTERESANTE COLECCION PICTORICA DE ARTISTAS NACIONALES, DENTRO DE LOS CUALES DESTACAN PEDRO LIRA, ALFREDO VALENZUELA PUELMA, ALBERTO VALENZUELA LLANOS, Y RAFAEL CORREA, ASI COMO TAMBIEN DE PINTORES REGIONALES Y EXTRANJEROS; OBJETOS , DOCUMENTOS HISTORICOS Y MUEBLES DE LOS SIGLOS XVIII Y XIX. DESTACA EL "SALON O 'HIGGINIANO", DECORADO Y AMBIENTADO DE ACUERDO A LA EPOCA Y LA SALA "CARMEN ARRIAGADA", QUE RECREA ASPECTOS RELACIONADOS CON ESTA ARISTOCRATA DAMA TALQUINA, LIGADA SENTIMENTALMENTE AL PINTOR MAURICIO RUGENDAS.

OBSERVACIONES

LA CASA, ESTILO COLONIAL, FUE SEDE DE LA FIRMA DEL ACTA DE LA INDEPENDENCIA DE CHILE, EN 1818. LA CASA ; DECLARADA MONUMENTO HISTORICO NACIONAL , PRESENTA UN ESTILO ARQUITECTONICO COLONIAL, CONSERVANDO SU TECHO DE TEJAS, CORREDORES INTERIORES Y MUROS DE ADOBE. HORARIO: MAR A VIE: 10.00 A 19.00 HRS. SABADO Y DOMINGO: 10.-00 A 14.00 HRS.

TARIFAS REFERENCIALES

Tipo	Descripción	Tarifa
☎ Programa Adulto Mayor	ENTRADA LIBERADA ,MARTES A VIERNES DE 10.00 A 19.00 HRS,, SABADO Y DOMINGO DE 10.00 A 14.00 HRS.	

http://www.dibam.cl/subdirec_museos/moba_talca/presenta_mision_historia.htm (adaptado)

PRO ANIMAL CHILE

ProAnimal Chile está integrado por 40 organizaciones de protección animal a lo largo de todo Chile más el respaldo de organizaciones internacionales de defensa y protección animal.

<http://www.conciencia-animal.cl/paginas/temas/temas.php?d=535>

FALANGISMO

Movimiento político y social fundado por José Antonio Primo de Rivera en 1933, y cuyas líneas ideológicas fundamentales son: concepto de España como unidad de destino, desaparición de los partidos políticos y protección oficial de la tradición religiosa española.

Diccionario de la Real Academia Española – <http://www.rae.es>

Bibliografía

- BARRENECHEA, G.H.(2004): “La enseñanza comunicativa de idiomas en Internet. Características de los materiales y propuesta didáctica.” en *Revista Electrónica de Didáctica – español lengua extranjera* número 2, en http://www.sgci.mec.es/redele/biblioteca/hita/hita_capitulo1.pdf
- MOURE, J.L.(2001); en “Unidad y variedad en el español de América”, en *II Congreso Internacional de la Lengua Española: El español en la sociedad de la información*, en http://cvc.cervantes.es/obref/congresos/valladolid/mesas_redondas/moure_j.htm
- MUJICA, M.C.(2001); en “Influencias de las lenguas indígenas en el español de Chile”, en <http://www.ucm.es/info/especulo/numero17/mapuche.html>
- PIÑOL, M.C.(2004); “Presencia (y ausencia) de los hipermedios y de los géneros electrónicos en las Webs para la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera (ELE).” en *Revista Electrónica de Didáctica – español lengua extranjera*, número 6, en http://www.sgci.mec.es/redele/revista/cruz_pinol.shtml

- SERENA, F.J.C. y García, C.A. (2004); “Actividades de mediación lingüística para la clase de ELE.” en *Revista Electrónica de Didáctica – español lengua extranjera*, número 2, en http://www.sgci.mec.es/redele/revista2/cantero_arriba.shtml

- TORREGO, L.G. (2001); “La gramática en Internet”, en *II Congreso Internacional de la Lengua Española: El español en la sociedad de la información*, en http://cvc.cervantes.es/obref/congresos/valladolid/ponencias/nuevas_fronteras_del_espanol/4_lengua_y_escritura/gomez_1.htm

- CASANOVA, L. (1998); “Internet para profesores de español”, en *Colección Investigación Didáctica*, Editorial Edelsa.

- FONTES, M. (2002); “Diccionario para la Enseñanza de la Lengua Española para Brasileños”, Universidad de Alcalá de Henares, 2ª ed..

- GARGALLO, I.S.(1999); “Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera”, en *Cuaderno de Didáctica del Español/LE*, Editorial Arco/libros, S.L.

- RICHARD, R. (2000); “Diccionario de Hispanoamericanismos”, Editorial Catedra, 2ª ed.

¿Por o para? Una propuesta didáctica

PATRICIA RODRÍGUEZ LÓPEZ
Universidad Antonio de Nebrija

Licenciada en Filología Románica, Filología Inglesa y Pedagogía en la Universidad Westfälische Wilhelms-Universität Münster (Alemania) y doctoranda en Lingüística Aplicada en la Universidad Antonio de Nebrija. Es profesora de español como lengua extranjera, inglés y alemán. En 1998 comenzó con la enseñanza del español como lengua extranjera en Inglaterra. Sus inicios fueron como *assistant teacher* de español y alemán en Manchester (UK) y como profesora de E/LE en el Instituto Cervantes de Manchester. Después de su licenciatura comenzó a enseñar español, alemán e inglés en Tandem, Escuela Internacional Madrid. Trabaja como profesora de E/LE en la Universidad Antonio de Nebrija.

Resumen: Se presenta una propuesta de introducción a las preposiciones *por* y *para* y un primer intento de concienciación de sus usos partiendo de un diseño de actividades basadas en la forma. Descubrimos a través nuestra experiencia como docente de E/LE que algunos de los problemas comunes de los aprendices que se presentan en la clase de español no tienen una solución clara y práctica en muchos de los manuales: el caso de las preposiciones *por* y *para* es sólo un ejemplo. En las clases de E/LE se refleja una confusión entre ambas preposiciones en alumnos o bien germano-hablantes o bien angloparlantes. En este artículo se evidencia la necesidad de estas actividades, ya que muchos manuales no les dan un tratamiento especial. Esta propuesta de actividades para la clase de español reúne las tendencias actuales de atención a la forma.

1. INTRODUCCIÓN

Uno de los problemas que se enfrenta el profesor de español como lengua extranjera (en adelante E/LE) es que los manuales didácticos no incluyen, en muchos de los casos, explicaciones gramaticales lo que podría significar un problema para nuestros alumnos. Las necesidades de nuestros alumnos pueden ser muy diferentes, ya que cada alumno es un individuo con sus propias técnicas y estrategias para aprender un idioma, es decir, cada alumno es un mundo.

Pero también es verdad que los aprendices de una lengua extranjera aprenden algunas estructuras de un idioma extranjero de manera idéntica. Krashen (1977) ya se refiere a este fenómeno con la hipótesis del orden natural: Las estructuras gramaticales se adquieren en un orden predecible. Ello concierne a la lengua materna y segunda lengua, sin embargo el orden natural no es idéntico en ambos casos. Por ejemplo, un estudiante de E/LE aprende los artículos, el presente y el presente durativo antes que las marcas de concordancia o el pretérito perfecto simple. En los métodos de E/LE se refleja esta teoría, porque casi todos presentan un orden gramatical muy similar.

Pero descubrimos a través nuestra experiencia como docente de E/LE que algunos de los problemas comunes de los aprendices que se presentan en la clase de español no tienen una solución clara y práctica en muchos de los manuales: el caso de las preposiciones *por* y *para* es sólo un ejemplo. En las clases de E/LE se refleja una confusión entre ambas preposiciones en alumnos o bien germano-hablantes o bien angloparlantes. La experiencia de muchos docentes de E/LE podrá afirmar este problema. El propósito del presente trabajo consiste en proporcionar actividades didácticas para que a los alumnos les quede clara la distinción entre *por* y *para*.

Con este trabajo se pretende reunir información dispersa respecto al tema: revisar una selección de manuales y gramáticas para evidenciar la necesidad de un tipo especial de actividades sobre la selección de *por* y *para* para nuestros alumnos, presentación de actividades del *input*, así como actividades del *output* que sean operativizadas y su justificación.

2. REPASO DE ALGUNOS MANUALES Y GRAMÁTICAS

La confusión entre *por* y *para* puede resultar difícil para algunos aprendices de E/LE. Ya que se trata de un fenómeno observado en varios alumnos, el profesor de E/LE esperaría diversas actividades en los manuales que se utilizan en la clase de español. Los tres manuales que se van a analizar aquí se escogieron a) por su actualidad y b) porque uno de ellos es un manual de E/LE publicado en Alemania.

El manual *Eco A1 + A2* (2004) se dedica según el índice (p. XIII) en la unidad 12 (p. 116-127) a las preposiciones. Pero el foco de la lección no está en las preposiciones sino que en el Pretérito Indefinido, que también es introducido en esta lección. Los ejercicios relacionados con las preposiciones son actividad 2 y 3 (p. 117) del apartado "Comprensión y práctica" y los ejercicios 6a y 6b (p. 121) del apartado "Gramática". Las preposiciones introducidas son: *a*, *de*, *en* y *por*. Las actividades ofrecidas son de distinto carácter: se presenta un ejercicio de separación de palabras, otro de audición, otro de observación y el último es un ejercicio de huecos. El hecho de que la preposición *para* no se introduzca ya señala que los autores del presente manual no reciben la confusión de *por* y *para* en los alumnos de E/LE como un problema que se tendría que resolver.¹

En otro manual actual, *Español en marcha 1* (2004), se introducen las preposiciones según su índice (p. 4) en la unidad 2² (p. 20 - 27). Se destaca la temprana introducción de las preposiciones en comparación con el método *Eco* que se ocupa no antes de la unidad 12 de ellas. Las preposiciones introducidas en la lección son: *debajo*, *delante*, *al lado*, *encima*, *detrás*, *en* y *entre*. Los autores esquematizan la preposiciones en un cuadro y les dan a los alumnos un ejercicio de huecos (p. 22). Este manual no introduce ni una de las preposiciones que queremos analizar, por consiguiente tampoco nos sirve como punto de referencia.

El tercer manual es un manual de E/LE pero de una editorial alemana (Klett): *Caminos* (1996). Escogimos un manual alemán, ya que logramos observar a través de nuestra experiencia, que alumnos alemanes pueden tener problemas con la distinción entre *por* y *para*. Sería interesante observar, si los manuales españoles no tratan el problema de *por* y *para* porque están dirigidos a diferentes alumnos de diferentes países o si en general no se observa el presente problema. Según el

¹ Se podría argumentar que las preposiciones son temas de niveles más altos. Por esa razón se ha comprobado también el libro de *Eco B1 Nivel 2* (2004). Según el índice (p. 5) las preposiciones no son nunca tema de las lecciones presentadas. Véase: González Hermoso, A. y Romero Dueñas, C. (2004): *Eco: Curso Modular de Español Lengua Extranjera B1 Nivel 2*. Madrid: Edelsa.

² Realmente se trata de la unidad 3, ya que los autores empiezan por la unidad 0. Véase: Castro Viúdez, F., Díaz Ballesteros, P., Rodero Díez, I. Y Sardinero Franco, C. (2004): *Español en marcha 1. Curso de español como lengua extranjera*. Madrid: SGEL.

índice de *Caminos* (p. 2), las preposiciones se introducen en la unidad 3 (p. 27-38). El momento de introducir las preposiciones no llama la atención, ya que en el manual *Español en marcha 1* también se hace al mismo tiempo. El manual *Caminos* dedica cuatro páginas (p. 31 - 34) a las preposiciones, aunque no sea exclusivamente a ella. En el ejercicio 1 (p. 31) presenta un texto relacionado con preguntas cómo se llega a tal sitio. En los ejercicios 3 y 4 (p. 32) se presentan dibujos donde el alumno tiene que añadir las preposiciones que faltan y en el ejercicio 4 tiene que escribir de cada imagen una oración. En la p. 33 se presenta un texto con muchas preposiciones y un plano de una ciudad; el alumno tiene que leer y entender el texto y luego buscar el camino cierto de la descripción. Las preposiciones van acompañadas con puntos de referencia de posición: *a la derecha, a la izquierda, delante de, cerca de, al lado de, enfrente de, detrás de, lejos de, entre y en*. La introducción de *ir + a* (*ir a Madrid*) e *ir + en* (*ir en metro*) se presenta en la p. 34. Hay que destacar que la contextualización del tema y de las preposiciones está muy bien elaborada, pero este manual tampoco nos ofrece una solución a nuestro problema. Después del análisis los manuales será interesante prestar atención a las gramáticas para observar si ellas tratan el problema entre *por* y *para* o no.

Ya que anteriormente analizamos un manual de E/LE de una editorial alemana, ahora sería interesante si una gramática de español de una editorial alemana incluye el problema de las preposiciones de *por* y *para* o no. Escogimos la gramática de Reumuth y Winkelmann (1991) *Praktische Grammatik der spanischen Sprache*, ya que en muchas universidades de Alemania se recomienda esta gramática a los estudiantes de español. El capítulo de las preposiciones (p. 287 - 303) se limita a una visión general de las preposiciones y sus usos más generales de las preposiciones *a, con, de, en, para, por* y *sobre*. Pero esta gramática no destaca de ninguna manera que *por* y *para* tengan un vínculo y por consecuencia puede que el alumno se confunda en los usos de ambas preposiciones.

Gómez Torrego (1997) dedica un capítulo a las preposiciones en la *Gramática didáctica del español* (p. 217 -227). Explica temas como, por ejemplo, características generales o la función de las preposiciones. Además ofrece unas explicaciones más detalladas de las preposiciones *según, hasta* y *entre*, pero no se habla de preposiciones que podrían ser confundidas por estudiantes de E/LE, como pueden ser las preposiciones *por* y *para*.

Otra Gramática que sirve como punto de referencia es la *Gramática de la lengua española* (1994) de Alarcos Llorach, que se preocupa de las preposiciones en el capítulo XVI. (p. 214 - 226). En el § 288 el autor dice:

“[E]l valor léxico de cada preposición solo se pone de manifiesto y sirve a la información cuando forma parte de un segmento que funcione como

adyacente circunstancial (...). En estas ocasiones es donde las preposiciones se oponen entre sí para denotar sentidos diferentes, según se observa en la serie siguiente: (...) Le regaló un felpudo *para* la puerta. Entraban y salían *por* la puerta. (...)"³

Esta cita demuestra que las preposiciones *por* y *para* están vinculadas de alguna manera y forman una pareja.

En la *Gramática descriptiva de la Lengua Española* (1999) se puede encontrar un artículo de Jacques De Bruyne de las preposiciones, donde se presentan las preposiciones *por* y *para* por separado. Pero en las indicaciones de la preposición *para*, el autor contrasta ambas preposiciones en los empleos de "tiempo o plazo". Además, se pueden apreciar otras indicaciones en el apartado de la preposición *por*: el contraste se encuentra en los empleos de "finalidad" y "duración o tiempo". Aquí seguimos con más pistas, que sí que nuestros alumnos puedan confundir *por* y *para*, ya que hay algunos empleos que se pueden contrastar.

En la *Gramática Comunicativa del Español* (1992) ya presenta desde un principio las preposiciones *por* y *para* juntas. Y además encontramos la confirmación de nuestro problema:

"Estos dos operadores [*por* y *para*] tienen fuertes parecidos entre sí, por lo que plantean bastantes problemas a los extranjeros que aprenden español. En algunos casos, incluso el hablante nativo pasa por un momento de vacilación a la hora de escoger entre una u otra de estas preposiciones."⁴

La presentación detallada de los diferentes empleos de *por* y *para* se encuentran en 10 páginas que indica que con este problema se debería ocupara más tiempo para dar una solución adecuada.

Encontramos otra gramática que presenta la estrecha relación entre las preposiciones *por* y *para*: es la *Gramática básica del estudiante de español* (2005). En las páginas 197 - 199 se presentan ambas preposiciones paralelamente y luego presentan cuatro ejercicios donde el estudiante tiene que elegir entre las preposiciones *por* o *para*. Justamente son estos los ejercicios que pueden ayudar a nuestros alumnos de entender la diferencia de las preposiciones *por* y *para*.

La revisión de esta selección de manuales y gramáticas demuestra que en la mayoría de los casos el problema de *por* y *para* que puede afectar a nuestros alumnos no se incluye. Hay solamente pocas gramáticas que se preocupan de este fenómeno.

Esta es la razón porque pensamos que deberíamos ofrecer más actividades que impliquen la selección entre *por* y *para*.

³ Alarcos Llorach, E. (1994): *Gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe, p. 221.

⁴ Matte Bon, F. (1992): *Gramática Comunicativa del español*. Madrid: Edelsa, p. 288.

3. SECUENCIA DE ACTIVIDADES

Actividad 1:



Ya sabemos que tenemos que hacer en una ciudad que no conocemos.

Y ahora nos vamos de viaje a México. Lee el texto y fíjate en las palabras de colores.



Un Viaje

Sabina, Rocco y yo nos vamos a México **para** pasar las vacaciones de Semana Santa. El viaje es **para** abril. Vamos a estar allí siete días. Ayer Rocco y yo pasamos **por** la agencia de viajes **para** comprar los billetes de avión. Luego hablamos con Sabina **por** teléfono.

"Encontramos unos billetes muy baratos - sólo pagamos 250 €

por un viaje de ida y vuelta. Tenemos que salir **para** el aeropuerto a las cuatro de la mañana."

"¡O no! ¿No se puede cambiar el billete por uno más tarde? No me gusta levantarme tan temprano **por** la mañana!"

"No. No quedan más billetes"

"Pues vale, así vamos con ese avión tan temprano!"

Decidimos ir a México **para** ver las pirámides. También tenemos ganas de tomar el sol. Cancún es muy famoso **por** sus playas hermosas. El sol es muy fuerte allí. **Por** eso antes de ir a la playa necesitamos ir a la farmacia **por** crema **para** el sol. Ya hablamos español bastante bien, pero nos interesa mucho aprender más. Y claro, antes de volver necesitamos comprar una tarjeta postal **para** nuestra profesora de español. Así podemos decirle- "¡Gracias **por** enseñarnos la diferencia entre **por** y **para**!"

Actividad 2a)



Vuelve a leer el texto e indica con tu compañero la preposición correcta:

Con la preposición _____ indicamos:

- el propósito o finalidad de una acción
- plazo temporal
- destinación
- destinatario

Con la preposición _____ indicamos:

- localización indeterminada en el espacio
- medio
- localización indeterminada en el tiempo
- causa
- intercambio
- distribución

Actividad 2b)

PARA



El Quijote va **para** los molinos

Lo usamos cuando nos interesa indicar el objetivo al que se dirige una acción

POR



El Quijote va **por** el camino

Lo utilizamos cuando queremos indicar el espacio que se recorre para llegar a un determinado objetivo.

Actividad 3



Ahora ya conoces los empleos de las preposiciones *por* y *para*.

Discute cada función de *por* y *para* del texto con toda la clase.

Actividad 4



Ahora combina en un grupo de cuatro las frases con una preposición con una de sus funciones.

- Después de revelar las fotos te mando una **por** e-mail
-
- Voy a la playa **para** nadar en el mar.
- Vamos a dar un paseo **por** el Paseo Marítimo.
- ¿Te vienes? Vamos **para** casa. Ya llevamos mucho tiempo en la playa.
- **Por** Semana Santa me voy a México.
- La excursión a las pirámides es **para** la segunda semana de las vacaciones.
- Nos fuimos a la pirámides **por** su antigüedad.
- La sombrilla es **para** mí.
- Te doy **por** cada chocolatina un beso.
- Te cambio el periódico **por** la revista

- distribución
- el propósito o finalidad de una acción
- localización indeterminada en el espacio
- plazo temporal
- medio
- destinación
- localización indeterminada en el tiempo
- destinatario
- causa
- intercambio

Actividad 5



Completa con tu compañero con *por* o *para*. ¿Estáis siempre de acuerdo?

- a) Nos vamos a Madrid _____ la autovía N1.
- b) ¿ _____ quién son todos los libros?
- c) Vengo de las rebajas. Encontré estos vaqueros _____ mitad de precio.
- d) Tengo un regalo muy bonito _____ la boda de mi prima.
- e) Hay una discoteca _____ aquí?
- f) _____ la tarde voy al cine.
- g) Mañana te llamo _____ teléfono.
- h) ¿Dónde sale el tren _____ Sevilla?
- i) Mi amiga se casa _____ agosto.
- j) Aquí tengo la ganancia de la lotería. Le toca 100 € _____ persona.

Actividad 6



Ahora ya sabes como funciona. Búscate un compañero nuevo y recorre todas las estaciones en la clase. Tú y tu compañero deberíais sustituir las palabras subrayadas.

Ejemplo: Me voy en coche para Madrid.

Nosotros nos vamos en bicicleta para El Escorial.

- a) Por la noche salgo con mis amigos.
- b) Este regalo es para tu padre.
- c) La camisa la compré por 15€.
- d) Vamos a Argentina para ver las Cataratas.
- e) Me acabo de enterar por mi vecina.
- f) La jubilación de mi padre es para octubre.
- g) Me voy de Londres por la lluvia.
- h) Este juguete es para niños a partir de 6 años.

Actividad 7

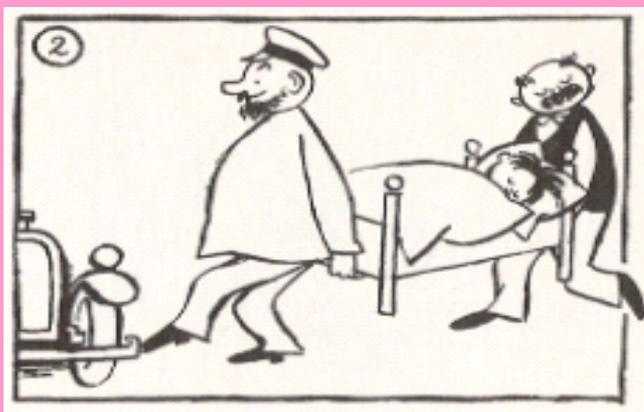
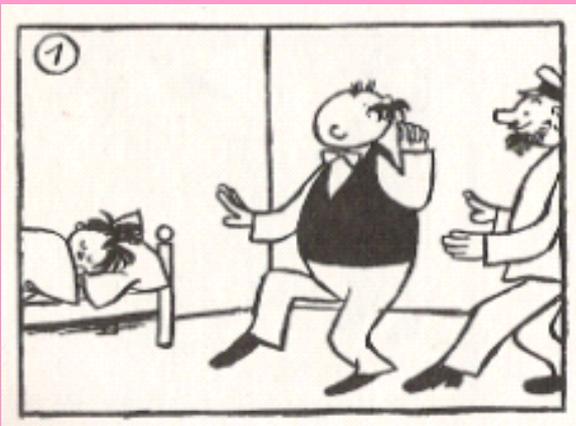


Haced dos grupos en la clase. Mirad ahora las ilustraciones. ¿Qué pasa? Escribid una historia y utilizad las preposiciones *por* y *para* siempre cuando podáis.

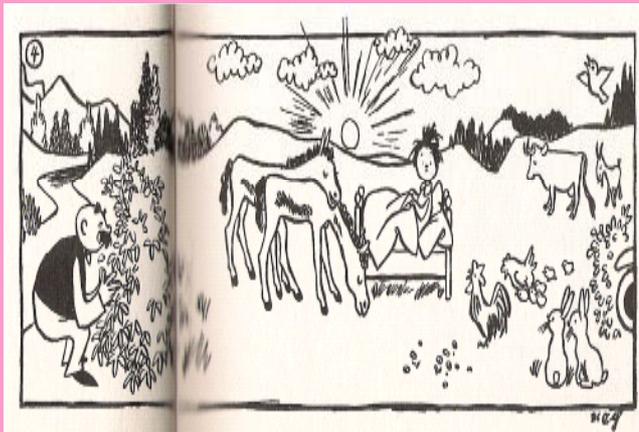


El grupo que consigue el mayor empleo de *por* y *para* gana. ¡Hay un premio!!!! ¡Venga, conseguidlo!

El viaje del niño⁵



⁵ Ilustraciones sacadas de: Plauen, E.O. (1996): *Vater und Sohn*. Ravensburg: Ravensburger Verlag, p. 30-31.



4. JUSTIFICACIÓN

Las actividades propuestas se basan en una corriente de investigaciones llamada *focus on form* ('atención a la forma') la que hace más que unos quince años llevó una gran cantidad de estudios a cabo que demuestran la eficacia de las distintas propuestas pedagógicas.⁶ Estas propuestas se centran especialmente en las instrucciones para que el aprendiz de una L2 dirija su

⁶ Véase también: Castañeda Castro, A., Ortega Olivares, J. (2001): "Atención a la forma y gramática pedagógica: algunos criterios para el metalenguaje de presentación de la oposición 'imperfecto/indefinido' en el aula de español/LE, en Pastor, S. y V, Salazar (eds.), *Tendencias y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas. Estudios de Lingüística*. Universidad de Alicante, pp. 213-248.

atención hacia la forma: la instrucción basada en el *input* y en el *output*. VanPatten (2002) define los términos como sigue:

Input is the language that a learner hears (or reads) that has some kind of communicative intent. (p. 25) In SLA, **output** refers to the language that a learner produces; however, output is not just any language. (p. 61)⁷

Todas las actividades propuestas se basan en esta teoría. Nuestro objetivo es presentar actividades en las que el estudiante sea capaz autodescubrir las reglas de gramática, luego que pueda hacer una hipótesis y al final que pueda utilizar lo nuevo aprendido en otro ejercicio. Nuestras actividades tendrán el tema general "el viaje", porque la contextualización de las actividades es muy importante y nos permite presentarlo acuerdo con los manuales cuando presentan algunas de las preposiciones.

La actividad 1 es una actividad de toma de conciencia gramatical: los alumnos leen el texto donde las formas gramaticales *por* y *para* están realizadas y se fijan en esta estructura. Hacen algunas hipótesis sobre el empleo de estas formas. Muy importante es que no se introduce ningún vocabulario nuevo para que los alumnos se puedan centrar exclusivamente en las estructuras presentadas, aquí *por* y *para*.

En la actividad 2a) los alumnos deben trabajar en parejas y leer el texto una segunda vez. A continuación, los alumnos deben discutir sobre los empleos de ambas preposiciones. Para que no sea demasiado difícil y esto podría resultar en desmotivación del alumno, se ha preferido agrupar los empleos de ambas formas para que los alumnos tengan además puntos de referencia para discutir. Cuando todos los alumnos se hayan puesto de acuerdo se les pide las soluciones. En el caso de una respuesta incorrecta se vuelve con todo el grupo al texto para que quede clara la solución correcta.

Después de que los alumnos hayan visto los usos de *por* y *para*, se presenta la actividad 2b) en una fotocopia nueva. La ficha gramatical presenta los usos de *por* y *para* en dos dibujos. Con ella los alumnos pueden comprobar si todos los usos les quedan claros. Nos decidimos a utilizar las aventuras del Quijote como un homenaje al IV centenario de su publicación.

En la actividad 3 se comenta con todo el grupo cada empleo de *por* y *para* que aparezca en el texto. Esto asegura que todos los alumnos hayan entendido todos los empleos de *por* y *para* también en practica.

En la actividad 4 se juntan grupos de cuatro personas y se les entrega a cada grupo frases recortadas en colores diferentes. Un color para cada preposición, es decir, todas las frases que contengan *por* deberían ser de un color y las frases de *para* otro. Lo mismo se hace con los empleos de cada preposición. A los alumnos se les

⁷ VanPatten, B. (2002), *From Input to Output. A Teacher's Guide to Second Language Acquisition*. Nueva York: McGraw Hill, p. 25/p. 61.

da algunas pistas con los colores y además los colores pueden ayudar a acordarse mejor de las preposiciones y sus empleos.

En la actividad 5 los alumnos pueden probar si sus hipótesis sobre las funciones de las preposiciones son correctas cuando las aplican. Esta actividad es otra vez una actividad en pareja para que los alumnos puedan discutir entre ellos cual de la preposición es la correcta. Luego se corrige con todo el pleno.

La actividad 6 se presenta cada frase en un póster grande que se cuelga en todo el aula a la altura de los ojos. Después de formar nuevas parejas, cada grupo empieza por una de las frases y va avanzando una por una. Este ejercicio ayuda a los alumnos formar nuevas frases con las estructuras fijadas pero en que tienen que utilizar léxico diferente. En parejas se pueden corregir ellos mismos y también se pueden dirigir al profesor.

En la última y séptima actividad se divide la clase en dos grupos y se les entrega la ilustración. Su objetivo es escribir una historia relacionada con la ilustración que contenga muchos empleos de *por* y *para*. Después de presentar ambas historias, el grupo con el mayor empleo de *por* y *para* y los usos correctos gana y recibe un premio pequeño, por ejemplo, una chocolatina por alumno. Con ello se puede motivar a los alumnos y se consigue una pequeña competición.

5. BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA:

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

Alonso Raya, R., Castañeda Castro, A., Martínez Gila, P., Miquel López, L., Ortega Olivares, J. y Ruiz Campillo, J. P. (2005), *Gramática básica del estudiante de español*. Barcelona: Difusión.

Bosque, I, Demonte, V. (eds.) (1999), *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe. (Vol. 1)

Castañeda Castro, A., Ortega Olivares, J. (2001): "Atención a la forma y gramática pedagógica: algunos criterios para el metalenguaje de presentación de la oposición 'imperfecto/indefinido' en el aula de español/LE, en Pastor, S. y V, Salazar (eds.), *Tendencias y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas. Estudios de Lingüística*. Universidad de Alicante, pp. 213-248.

Castro Viúdez, F., Díaz Ballesteros, P., Rodero Díez, I. Y Sardinero Franco, C. (2004), *Español en marcha 1. Curso de español como lengua extranjera*. Madrid: SGEL.

Gómez Torrego L. (1997), *Gramática didáctica del español*. Madrid: SM.

González Hermoso, A. y Romero Dueñas, C. (2004), *Eco: Curso Modular de Español Lengua Extranjera 1 A1 + A2*. Madrid: Edelsa.

González Hermoso, A. y Romero Dueñas, C. (2004), *Eco: Curso Modular de Español Lengua Extranjera B1 Nivel 2*. Madrid: Edelsa.

Görrissen, M., Häuptle-Barceló, M. y otros (1996), *Caminos: Spanisch für Anfänger*. Stuttgart: Klett.

Krashen, S. (1977), "The Monitor Model for Second Language Performance". En Burt, Dulay y Finocchiaro (eds.), *Viewpoint on English as a Second Language*. Nueva Cork: Regentes. Traducido al español en Licerias (1992).

Licerias, J. M. (comp.) (1992), *La adquisición de lenguas extranjeras: Hacia un modelo de análisis de la interlengua*. Madrid: Visor.

Matte Bon, F. (1992), *Gramática Comunicativa del español*. Madrid: Edelsa.

Plauen, E.O. (1996): *Vater und Sohn*. Ravensburg: Ravensburger Verlag.

Reumuth, W. y Winkelmann, O. (1991), *Praktische Grammatik der spanischen Sprache*. Wilhelmsfeld: Gottfried Egert Verlag.

VanPatten, B. (2002), *From Input to Output. A Teacher's Guide to Second Language Acquisition*. Nueva York: McGraw Hill.

“De Aula en Aula”: tareas de ESO para la enseñanza del español como lengua vehicular a alumnos inmigrantes

*La palabra
un aire, un aire, un aire
un aire nuevo,
no para respirarlo, sino para
vivirlo*
Gonzalo Rojas. *Metamorfosis de lo mismo.*

LOURDES ZAPICO ALONSO
IES Numancia, Madrid

María Lourdes Zapico Alonso es funcionaria del Cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria del área de Lengua Castellana y Literatura y en los últimos tres cursos imparte su docencia en el IES Numancia de Madrid en un Aula de Enlace (Programa de inmersión lingüística para alumnos inmigrantes con desconocimiento del español de la Enseñanza Secundaria de la Comunidad de Madrid).

Posee una amplia experiencia en la enseñanza del español como lengua extranjera adquirida en los cursos que ha impartido desde el año 1992 en diversas universidades (Universidad Internacional Menéndez Pelayo, Universidad de León...) y en el Instituto de la Juventud. También ha participado como profesora en varios cursos de Universidades y CAP y como ponente en algunos congresos a propósito de la enseñanza del español a alumnos extranjeros. Asimismo es autora de diversas publicaciones y materiales didácticos tanto de español como lengua materna como de español para extranjeros (editorial Anaya, editorial SGEL...).

Resumen: La llegada de un número considerable de alumnos inmigrantes de varias nacionalidades, culturas y lenguas a las aulas de E. S. O. abre a los profesores nuevos retos, problemas y líneas de investigación. Con la implantación en la Comunidad de Madrid de un programa de inmersión lingüística denominado Aulas de Enlace, se intenta proporcionar a los alumnos que desconocen la lengua castellana la posibilidad de integrarse en nuestro sistema educativo y, por ende, en nuestra sociedad, a través del aprendizaje del español, lengua que les servirá como vehículo de comunicación en la sociedad de acogida y como único medio de expresión de su cultura y sus saberes. El profesor encargado de enseñar en esa Aula ha de preparar a sus alumnos no sólo para desenvolverse en la vida cotidiana, sino también para seguir las clases de las distintas asignaturas que se imparten en cada curso. Nuestra propuesta es mostrar cómo pueden cubrirse de un modo equilibrado tanto estas necesidades de los alumnos inmigrantes como las de los profesores implicados en su enseñanza.

PRESENTACIÓN y JUSTIFICACIÓN DEL TRABAJO

Ante la llegada de un gran número de alumnos inmigrantes de varias nacionalidades, culturas y lenguas a nuestras aulas de Educación Secundaria Obligatoria, se nos abren a los profesores nuevos retos, problemas y líneas de investigación que debemos afrontar.

Con la implantación en la Comunidad de Madrid de las **Aulas de Enlace** se intenta proporcionar a los alumnos que desconocen la lengua castellana la posibilidad de integrarse en nuestro sistema educativo y, por ende, en nuestra sociedad, a través del aprendizaje del español, lengua que les servirá como vehículo de comunicación en la sociedad de acogida y como único medio de expresión de su cultura y sus saberes.

El profesor encargado de enseñar la lengua española en esa Aula ha de preparar a sus alumnos no sólo para desenvolverse en la vida cotidiana, sino también para seguir las clases de las distintas asignaturas que se imparten en cada curso. Por tanto ha de darse cuenta de que no sólo debe saber el funcionamiento del sistema lingüístico y poner en práctica las metodologías apropiadas para la enseñanza del español como lengua vehicular, sino también conocer a fondo los objetivos, contenidos y criterios de evaluación de todas las áreas y materias que componen el currículo de la **Educación Secundaria Obligatoria** en nuestra Comunidad, pues, para que los alumnos inmigrantes puedan acceder a las titulaciones básicas oficiales, deberán superar los objetivos mínimos de los currículos establecidos por ley para esta etapa educativa.

Los manuales de Español como Lengua Extranjera, que en los últimos años han proliferado enormemente en el mercado editorial, no sirven ni para cubrir enteramente las necesidades del profesor de las Aulas de Inmersión Lingüística o Aulas de Enlace como se denominan en la Comunidad de Madrid; ni para cubrir las necesidades de los profesores de área para trabajar con los alumnos que desconocen prácticamente el idioma español; ni para aquellos alumnos que, tras una estancia de 6 meses en la Aula de Enlace deben incorporarse a las aulas ordinarias y seguir las clases de todas las asignaturas que forman parte de cada uno de los cursos de la ESO en los que han sido matriculados.

Esto es debido a las siguientes razones:

- La mayoría de los libros Español como Lengua Extranjera están dirigidos a alumnos o niños o adultos, pero aún no hay más que dos o tres que contemplen en muy escasa medida no sólo el mundo adolescente, sino las características del desarrollo evolutivo de este tipo de estudiantes: la adolescencia como estadio de desarrollo del pensamiento formal en el que es necesario impulsar la formación de unos esquemas lógicos de pensamiento mediante actividades que contemplen las operaciones de: relacionar, clasificar de acuerdo a criterios, resumir, razonar...

-La inadecuación de contenidos a la circunstancia vital del alumno inmigrante escolarizado, que nada tiene que ver con la del no escolarizado ni con la del adulto, es manifiesta.

-Ninguno de los libros de texto de Español como Lengua Extranjera o de Español como Segunda Lengua se basa en los contenidos curriculares de la ESO; son manuales en los que aparecen los contenidos lingüísticos estudiados o secuenciados más o menos formal o comunicativamente y apoyados en contenidos, cuando más, culturales. Sin embargo, lo que interesa tanto a los alumnos como a los profesores de Secundaria no es eso, sino

un enfoque de los contenidos basado en las asignaturas del currículo prescriptivo, ya que los alumnos inmigrantes con desconocimiento de nuestra lengua deben examinarse en las mismas condiciones que los que sí saben español, de todas y cada una de las áreas y materias del currículo oficial de la ESO.

Los materiales colgados hasta ahora en Internet dedicados a la enseñanza-aprendizaje de los alumnos inmigrantes en Secundaria, son también escasos.

NUESTRA PROPUESTA DIDÁCTICA

Nuestra propuesta es mostrar cómo podrían cubrirse de un modo equilibrado tanto estas necesidades de los alumnos inmigrantes como las de los profesores implicados en su enseñanza.

Para ello presentamos una Unidad Didáctica que, contemplando el **aprendizaje intercultural** y basada en la **enseñanza de lenguajes específicos** mediante el **enfoque por tareas** (metodología que consideramos la más apropiada, dada la variedad de lenguas, culturas y estilos de aprendizaje que concurren en nuestra aula) atiende por igual **al aprendizaje de la lengua** (y éste, considerado el español no sólo como vehículo de comunicación, sino como objeto de estudio, pues esa es una de las áreas prioritarias de los currículos oficiales) como al **de contenidos curriculares**.

La tarea *De Aula en Aula* engloba contenidos lingüísticos (comunicativos, gramaticales y léxicos) y contenidos de las áreas de Plástica y Matemáticas que se tratan de modo progresivo a lo largo de los cuatro cursos de la etapa (1º, 2º, 3º y 4º de ESO) porque unos y otros les han resultado a nuestros alumnos del Aula de Enlace motivadores e interesantes a la vez que muy útiles para desenvolverse en su vida cotidiana en el Instituto y para poder seguir en las Aulas de Referencia las explicaciones de los profesores de estas asignaturas.

De Aula en Aula ha sido **puesto en práctica** durante el curso 2004-2005 y en el primer mes del presente curso en el IES en el que impartimos nuestra docencia, para doce alumnos de cinco nacionalidades diferentes: chinos, marroquíes, rumanos, búlgaros y polacos pertenecientes a los cuatro cursos de los dos ciclos de la etapa de ESO, de modo que todas y cada una de las actividades que en ella se proponen han sido realizadas por ellos como se puede comprobar en las fotografías que incluimos.

OBJETIVOS DE LA UNIDAD

Como en cualquier trabajo mediante tareas o proyectos, el fin último es llegar a que los alumnos realicen con el mayor grado de autonomía posible una tarea final en la que se sientan implicados, tal como veremos al exponer nuestra metodología de trabajo.

Nosotros les propusimos elaborar un juego para conocer todas y cada una de las dependencias del Instituto, qué materiales hay y qué se hace en cada una de ellas, pues venimos observando que los alumnos extranjeros adquieren mayor seguridad y grado de integración en el momento en que dominan el espacio en el que se desarrolla la actividad docente.

Este proyecto nos ha servido además de para aprender español y algunos contenidos curriculares, para que, en el presente curso, los alumnos del Aula de Enlace del curso 2004/2005 hayan ejercido de anfitriones con los estudiantes que llegan por primera vez al centro, ayudándoles a conocerlo los primeros días y cumpliendo además el primero de los objetivos del Plan de Acogida de nuestro IES.

Objetivos generales

- 1) Adquirir las destrezas orales y escritas necesarias para dar y pedir instrucciones.
- 2) Repasar/adquirir algunos conceptos de las áreas de Plástica y Matemáticas.
- 3) Conocer un vocabulario técnico relativo a esos centros de interés.
- 4) Aprender a desenvolverse con seguridad en el Instituto.
- 5) Integrar a todos los alumnos en el curso y en el centro.
- 6) Familiarizarse con los libros de texto de las asignaturas.
- 7) Familiarizarse con el discurso didáctico del profesor y las rutinas docentes de nuestro sistema educativo.
- 8) Potenciar las habilidades manuales de todos los alumnos aprovechando los conocimientos de papiroflexia que tienen algunos de los alumnos del Aula de Enlace.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS Y SUS CORRESPONDIENTES CRITERIOS DE EVALUACIÓN

OBJETIVOS DIDÁCTICOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
1. Identificar objetos y describir sus características y ubicación.	1. Describe e identifica tanto oralmente como por escrito objetos de su entorno cotidiano.
2. Ser capaces de manejarse en un lugar preguntando y entendiendo direcciones.	2. Puede manejarse en un lugar preguntando y entendiendo direcciones.
3. Ser capaces de dar instrucciones para localizar un objeto o para llegar a un lugar.	3. Da correctamente instrucciones encaminadas a la localización de objetos, dependencias y direcciones.
4. Conocer el léxico relativo a muebles y objetos, dependencias y profesiones relacionados con el Instituto.	4. Conoce el léxico relacionado con el contenido enseñanza al que acude.
5. Conocer el presente de indicativo y el imperativo de los verbos <i>estar, tener, ir, venir, girar, cruzar, poner, trazar, seguir</i> .	5. Construye el presente de indicativo y el imperativo de los verbos <i>estar, tener, poner, tener, ir, cruzar venir, girar, trazar, seguir</i> .
6. Conocer algunos contextos de uso de los marcadores espaciales <i>aquí, ahí, allí, encima de, debajo de, al lado de, dentro de, detrás de, al lado de, entre...</i> y.	6. Usa adecuadamente los marcadores espaciales. <i>aquí, ahí, allí, encima de, debajo de, al lado de, dentro de, detrás de, al lado de, entre...</i> y.

<p>7. Aprender a dibujar figuras geométricas mediante varios métodos.</p> <p>8. Aprender y utilizar el léxico relacionado con la geometría y asimilar conceptos básicos de este ámbito.</p> <p>12. Aproximarse a los modos de vida de las diferentes culturas representadas en el aula a través del conocimiento de la disposición del espacio en los lugares de enseñanza y de los hábitos y rutinas que se llevan a cabo en el ámbito docente.</p>	<p>7. Dibuja distintos polígonos utilizando métodos diversos.</p> <p>8. Conoce el léxico relativo a la geometría y lo utiliza con corrección. 8.1. Demuestra que ha estudiado y asimilado conceptos básicos de geometría.</p> <p>12. Conoce y contrasta los distintos modos de vida de las diferentes culturas representadas en el aula a través del conocimiento de la disposición del espacio en los centros de enseñanza y de los hábitos y rutinas de la práctica docente y discente.</p>
--	---

CONTENIDOS

Además de los conceptos y destrezas que hemos pretendido que adquieran nuestros estudiantes con esta unidad, tal como podemos apreciar en el apartado dedicado a la Metodología, es muy importante para nosotros el tratamiento de los contenidos actitudinales básicamente por dos razones: una, el contexto multicultural en el que desarrollamos nuestra práctica docente y dos, porque enseñar, aprender y hablar una lengua es un trabajo eminentemente cooperativo.

CONTENIDOS		
CONCEPTOS	PROCEDIMIENTOS	ACTITUDES
<p>CONTENIDOS FUNCIONALES COMUNICATIVOS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Llamar la atención de alguien formal e informalmente para pedir algo. -Ubicación de objetos -Descripción de objetos -Preguntar por una dirección o un lugar. -Ubicación de dependencias en el Instituto. <p>CONTENIDOS GRAMATICALES</p> <ul style="list-style-type: none"> -Repaso de la formación del género en los nombres. -Presente de indicativo e imperativo de los verbos <i>estar, tener, ir, venir, girar, cruzar, poner, trazar, seguir</i>. - Conocer algunos contextos de uso de los marcadores espaciales <i>aquí, ahí, allí, encima de, debajo de, al lado de, dentro de, detrás de, al lado de, entre... y</i>. -La forma impersonal <i>Hay</i>. - Preposiciones <i>a y en</i>. -Adverbios <i>aquí, allí, encima, debajo...</i> -Conceptos básicos de semántica: sinonimia y antonimia. <p>CONTENIDOS SOCIOCULTURALES</p> <ul style="list-style-type: none"> -Reflexiones a propósito de cómo son las aulas, los centros y el sistema de estudios de cada uno de los países representados en el aula. -Capitales del mundo <p>LÉXICO</p> <ul style="list-style-type: none"> -El Instituto y la clase: muebles y objetos, dependencias -Líneas y figuras geométricas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Colocación de carteles con objetos diferentes para luego decir donde están y cómo son. -Audiciones y visionado de escenas o situaciones relativas a la presentación y ubicación de objetos, inmuebles y dependencias. -Trazado de itinerarios sobre planos y mapas sencillos. -Presentación y explicación de transparencias y esquemas a propósito de los distintos contenidos gramaticales. -Escritura y representación de pequeños diálogos. -Ejercicios estructurales a propósito de formas verbales, vocabulario y expresiones. -Juegos de “conjugación verbal”. -Dictados relativos a la geometría y la construcción y disposición de edificios. -Lecturas de diversos textos con contenidos de geometría y de trazado de polígonos. de trabalenguas con los sonidos mencionados. <p>-Tarea final: Elaboración de un plano del Instituto y de fichas para realizar un juego de localización denominado “De Aula en Aula” y... ¡JUGAR!</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Valorar la importancia de escuchar mensajes de distinto tipo (vídeos, profesor, otros compañeros, con el fin de ejercitar la comprensión de una lengua. -Toma de conciencia de la capacidad de entender la información global y algunas informaciones específicas de las conversaciones sencillas y los textos utilizados en clase sin comprender todos sus elementos. -Respeto por las demás culturas representadas en el aula y en el centro. -Actitud comprensiva y tolerante ante otras costumbres, usos sociales y modos de vida. - Respeto de los turnos de palabra y los rituales conversacionales y hábitos docentes: escuchar mientras los demás hablan; no hablar por los demás; no interrumpir... -Valoración del estudio en general y del de una lengua en particular como medio de construcción personal y de aspiración profesional. -Implicación y colaboración en las tareas de grupo.

METODOLOGÍA

La enseñanza-aprendizaje del español en un Aula de Enlace nos da la oportunidad, tanto a alumnos como a profesores, de trabajar e integrar en el aula y en el centro varias culturas y modos de vida y nos añade la dificultad de enfrentarnos a alumnos con diverso grado de conocimiento del castellano y que, por otra parte, presentan una gran disparidad con respecto al nivel de adquisición de contenidos que en nuestro sistema educativo resultan básicos.

Por todo ello hemos seguido una metodología ecléctica, incidiendo tanto en los procesos como en los contenidos y combinando los siguientes métodos:

- El método comunicativo basado en tareas o proyectos.
- La educación intercultural

Uno y otro se apoyan en el enfoque socioafectivo y en las teorías constructivistas del aprendizaje.

a) **El método comunicativo basado en tareas.**

El método comunicativo se apoya en tres elementos fundamentalmente: la situación del hablante (conversaciones cara a cara, por teléfono, por radio...), la interrelación de los hablantes (si se conocen o no...), y los registros lingüísticos (familiar, administrativo, literario...), además de en la aportación de documentos auténticos (iconos, escritos, orales, mixtos...); además atiende por igual a cada una de las destrezas que integran la competencia comunicativa (comprensión y expresión oral y escrita) en todas sus dimensiones: lingüística, pragmática, sociolingüística, cultural y estratégica) y considera el error como un estadio más -inevitable, por otra parte- del aprendizaje de lenguas.

Este punto de vista metodológico se orienta teniendo en cuenta que nuestro objetivo es que los alumnos aprendan cosas CON la lengua española y no sólo SOBRE la lengua española.

La reflexión lingüística servirá esencialmente como elemento aglutinador y marco de referencia de los conocimientos lingüísticos, y será uno de los medios para conseguir la competencia comunicativa; en algunas ocasiones constituirá también un fin, pues se pretende no sólo contribuir al dominio conversacional, sino académico del español (*Programación del español como segunda lengua. Educación Secundaria, Comunidad de Madrid. p. 2*).

El método comunicativo basado en tareas, amplía este horizonte implicando al alumno en todas y cada una de las fases del proceso de aprendizaje al sentirse éste parte activa del mismo y haciéndole ver la clase como un espacio de comunicación abierto en el que el profesor actúa sobre todo como mediador entre él y la lengua objeto de aprendizaje.

Cada una de las actividades y microtareas que se llevan a cabo en el desarrollo del proceso de enseñanza/aprendizaje de cada unidad está encaminada a la realización de una tarea final mediante la cual se afianzan conocimientos, se aclaran dudas o posibles errores, se da cuenta de los contenidos asimilados y en la que han de participar todos y cada uno de los alumnos del grupo-clase según su grado de conocimientos y habilidades.

La puesta en práctica de este método nos permite trabajar conjuntamente con todos los niveles que hay en el aula sin desatender a sus distintas necesidades.

b) **La educación intercultural** tiene por objeto reconocer las diferencias y similitudes culturales y valorarlas positivamente al tiempo que se lleva a cabo una iniciación a las especificidades culturales del país anfitrión y consta – según apunta el Consejo de Europa en *Kit pedagogique: idées, ressources, méthodes et activités pour l'éducation interculturelle informelle avec des adultes et des jeunes*, 1995- de las siguientes etapas que, nosotros como profesores de Español como Segunda Lengua, tratamos de seguir y poner de manifiesto en nuestra práctica docente:

- imaginarnos desde fuera.
- comprender el mundo en que vivimos.
- conocer otras realidades diferentes a la propia y comprenderlas.
- tener una visión positiva de la diferencia como algo enriquecedor (la propia cultura española es el paradigma de crisol cultural).
- fomentar actitudes, valores y comportamientos positivos.

Claro está que ningún método de enseñanza-aprendizaje de lenguas es perfecto, pero, después de algunos años de experiencia y teniendo en cuenta las características de nuestros alumnos (inmigrantes de diversos países poco o nada favorecidos económicamente, con total o casi total desconocimiento de la lengua y la cultura españolas y en la etapa de la adolescencia), pensamos que la combinación del método comunicativo basado en proyectos o tareas con el enfoque intercultural de la enseñanza/aprendizaje de una lengua, no sólo nos ayuda a motivar y a integrar a nuestros estudiantes, sino también nos permite trabajar teniendo en cuenta “razón y emoción”, tal como se recomienda en la página 21 de la *Programación de español como segunda Lengua: Educación Secundaria* de la Comunidad de Madrid, a poner en funcionamiento activo y cooperativo sus dos hemisferios cerebrales contribuyendo al desarrollo del pensamiento abstracto de estos alumnos –proceso cognitivo fundamental en esta época del desarrollo psicoevolutivo-, y, por ende, a aportar “más calidad y claridad a los procesos generales de aprendizaje y a los más específicamente relacionados con el dominio de una L2”.

LAS ACTIVIDADES

Hasta llegar a confeccionar y utilizar el juego, los estudiantes han ido desarrollando varias microtareas compuestas de una o varias actividades secuenciadas según los criterios de: motivación; adquisición de contenidos; afianzamiento de los mismos; ampliación y creación. Microtareas y actividades que seguidamente pasamos a describir.

DESCRIPCIÓN DE LA TAREA

I) ACTIVIDADES MOTIVADORAS

1º) Como actividad motivadora y con objeto de que los alumnos conozcan el centro donde van a tener que desenvolverse, realizamos un completo recorrido de sus instalaciones explicándoles cómo se llama y donde está cada uno de las dependencias y servicios.

Una vez en el aula, dividimos a los alumnos en tres grupos, uno por cada una de las plantas que tiene el instituto. A continuación cada grupo recorrió la planta que le había tocado y elaboró una lista de los nombres de las dependencias que hay en esa planta e hizo un pequeño croquis a mano alzada.

De nuevo en el aula, cada grupo leyó su lista de nombres. A continuación, el profesor repasó con todos los alumnos las palabras que se habían recogido y las fue escribiendo en la pizarra. Cada alumno las escribió también en su cuaderno.

Posteriormente, agrupamos a los alumnos por nacionalidades. Cada grupo elaboró carteles con el nombre de las dependencias en su lengua. Una vez hechos, los colocamos por todo el centro al lado del cartel que ya había en español. (Ver fotografías en el ANEXO I).

Con la realización de esta actividad los alumnos se sintieron acogidos y motivados y comenzaron a percibir el centro como suyo. Se hicieron conscientes del lugar en el que estaban, tomaron referencias para luego acudir a las clases que tienen que seguir fuera del Aula de Enlace y se sintieron ya parte del centro al darse cuenta de que estaban ayudando a los futuros alumnos que acuden al Instituto y no conocen el idioma a orientarse en el centro, al igual que a los padres extranjeros que acuden a las reuniones y/o a las visitas de tutoría.

II) ACTIVIDADES DE ADQUISICIÓN DE NUEVOS CONTENIDOS

1º) Paralelamente fuimos estudiando en clase el género de los sustantivos, y las excepciones a la regla: “Los sustantivos masculinos que designan a personas o animales terminan en –o consonante y los femeninos en –a” y, para introducir algunos contenidos del currículo de Lengua Castellana de la ESO, dimos una brevísima introducción a los conceptos de polisemia, sinonimia y antonimia.

Tras la explicación y la ejemplificación de estas reglas y conceptos por parte del profesor para fijar estos contenidos y practicar a la vez las destrezas orales, primero hicimos una serie de ejercicios orales y al día siguiente se pasó a los alumnos el siguiente cuestionario que pudieron resolver ayudados del diccionario.

Contesta a las siguientes preguntas:

1) Di si las siguientes palabras indican masculino o femenino o sirven para los dos géneros:

Ej.: panadero=masculino; hermana=femenino; estudiante=masculino y femenino.

Secretario=	Mano=
Chica=	Cuaderno=
Electricista=	Problema=
Cajón=	Calle=
Alumno=	Lección=
Profesor=	Ratón=
Caja=	Ordenador=
Estudiante=	Tema=
Director=	Cartel=

2) Ahora escribe los nombres anteriores poniendo delante el artículo:

Ejemplo: la madre / el día,

3) Ahora cambia (si es posible) el género de las palabras del ejercicio anterior: Escribe las palabras que están en masculino en femenino y las que están en femenino en masculino.

3) Además de *mapa* ¿qué otras palabras hay en español que terminan en -a, pero tienen género masculino?

4) ¿Qué diferencia hay entre *mapa* y *plano*?

5) ¿Qué tipo de palabras son *planta* y *piso*, sinónimos o antónimos?, y *plano* y *mapa* ¿son sinónimos?

6) Busca en tu diccionario el significado de la palabra *planta* ¿Cuántos significados tiene?

Apúntalos todos a continuación:

2) Dibujar el plano del Instituto:

A) Cada grupo hizo el plano de la planta del instituto que le tocó recorrer en un principio.

Pero, teníamos un problema: nuestro vestíbulo es octogonal y no sabíamos cómo dibujar un octógono. Tuvimos que preguntar al profesor de Plástica.

A.1.) Comunicamos al profesor de Plástica lo que queríamos hacer y, encantado, vino a nuestra aula y explicó a los alumnos dos maneras de dibujar un octógono. (Ver ANEXO II)

A.2) Tras la explicación del profesor de Plástica y en su presencia hicimos un ejercicio oral en el que el profesor del Aula de Enlace hizo varias preguntas a propósito del discurso de su compañero y algunas observaciones sobre la explicación y comparamos el modo de dar clase en España y en los distintos países representados en el aula tales como:

- *¿Has entendido las explicaciones del profesor de Dibujo?*
- *¿Qué te pareció lo mejor de su explicación?*
- *¿Y lo peor?*
- *En tu país ¿Preguntas al profesor si tienes dudas?*
- *¿Te pregunta el profesor si has entendido la explicación?*
- *¿Utilizan mucho o poco la pizarra los profesores de tu país? ¿por qué?*
- *En tu país ¿los profesores se acercan a tu cuaderno para comprobar si estás haciendo bien la tarea?*
- *¿Te elogian si has hecho bien la tarea?, ¿cómo?, ¿en público o en privado?*
- *¿Te regañan si has hecho mal la tarea?, ¿cómo?, ¿en público o en privado?*

B) Cada grupo comenzó por dibujar el octógono en medio de la cartulina y a partir de él distribuyó la representación de las distintas dependencias de su planta en el plano.

C) Luego, cada grupo escribió los nombres de las dependencias en etiquetas, a continuación las ordenó alfabéticamente y finalmente colocó cada etiqueta en el lugar correspondiente en el plano de modo que se pudieran doblar y no se viera lo que estaba escrito en ella, como puede observarse en las fotografías del ANEXO V. 1ª parte.

Con esta actividad trabajamos varios conceptos de Plástica y de Geometría a la vez que – mediante la explicación del profesor de plástica en la pizarra- comenzamos a estudiar también el modo de dar y recibir instrucciones, las claves del discurso didáctico del profesor, los verbos y expresiones más utilizados en ellas... Estudiándolas, llevamos al alumno a adquirir esa destreza: comprender explicaciones didácticas; ello le va a ser de suma utilidad para seguir las distintas clases a las que asiste en el centro, pues es sabido que las pautas y rutinas docentes no son iguales en todas las culturas.

Los ejercicios de escritura y de ordenación alfabética son imprescindibles para el tipo de alumnos a los que va dirigida nuestra unidad didáctica, ya que la mayoría tiene adquirida a medias estas destrezas.

3) Antes de comenzar esta actividad, pedimos a los alumnos que tuvieran presente una fotocopia que les dimos a principios de curso con el material que hay que traer al aula y otra que les entregamos en ese momento. En el ANEXO III podemos ver una copia.

Estudiamos algunos conceptos de geometría y de dibujo en el plano con ayuda de los contenidos que encontramos en la siguiente dirección electrónica: <http://www.fermatsi.org/GeomESO2FiguPlan.htm>, y en los libros de Matemáticas de 1º y 2º de ESO que se utilizan en nuestro centro (ver bibliografía) y apoyados en los materiales reproducidos en la página anterior.

A) *Clases de líneas*: las explicamos y a continuación hacemos los siguientes ejercicios:

1) Oralmente los alumnos han de contestarnos a las siguientes preguntas:

¿Qué tipos de líneas puedes encontrar en:

- las vías del tren o del metro
- un vaso
- Los cables del tendido eléctrico.
- El arco iris
- La escalera del instituto

2) DICTADO de textos tomados del libro de texto *Números* de la editorial SM:

Las construcciones arquitectónicas de las ciudades contienen diversas formas geométricas: rectas, ángulos, circunferencias...

Cuando visitas cualquier ciudad, te puedes encontrar con multitud de estas formas en todos sus edificios.

El triángulo es el polígono más sencillo, pero no por ello menos interesante; su estructura rígida, indeformable, lo hace insustituible en las estructuras metálicas: puentes, torres eléctricas, naves... La torre Eiffel de París, que con sus trescientos metros fue durante muchos decenios la construcción más alta del mundo, también está hecha aprovechando la rigidez del triángulo.

3) Corrige el texto y finalmente subraya con un bolígrafo o rotulador verde las palabras que tienen relación con las explicaciones anteriores.

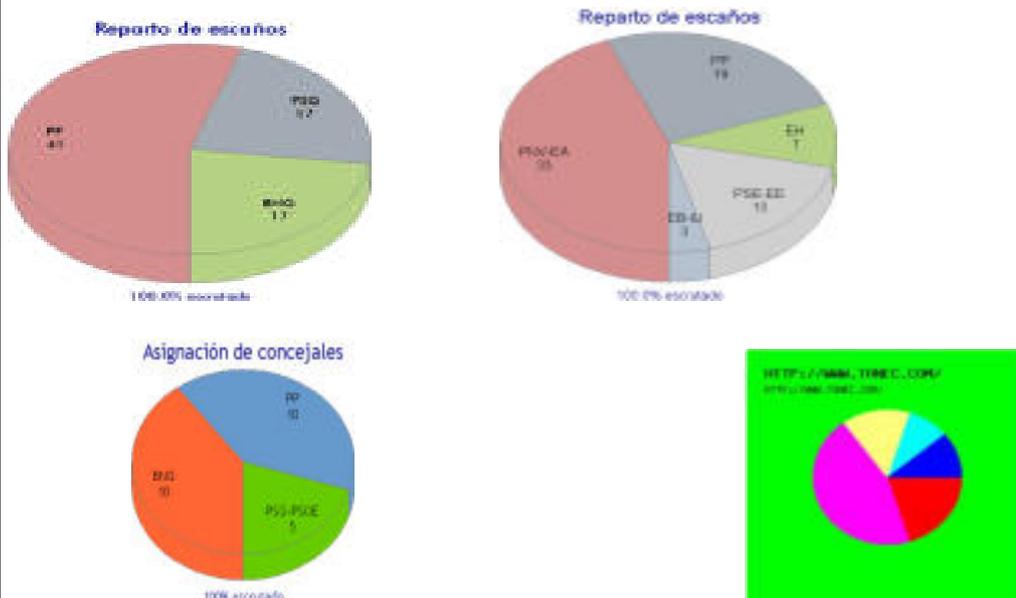
B) Clases de ángulos

Decimos a los alumnos que pongan sobre la mesa la fotocopia de los materiales que deben traer a clase y, a partir de ahí, apoyados en el libro de texto y en la hoja suplementaria, les hacemos ver las clases de ángulos que existen y sus medidas.

Luego les pasamos el siguiente cuestionario:

1) ¿Qué tipo de ángulos puedes encontrar en el plano del Instituto?, ¿dónde?

2) ¿Y en estos gráficos tipo tarta?



3) En español hay algunas expresiones para calificar a las personas que tienen que ver con el tipo de ángulos:

- Decimos que una persona es *aguda* si es muy lista.

Busca en el diccionario o pregunta a tu profesor/a qué significan estas expresiones:

- Sancho, el escudero de D. Quijote, era muy *obtuso*.
- Don Quijote era un hombre muy *recto*.

C) Polígonos

Leemos las explicaciones de los libros de Matemáticas de 1º y 2º de ESO acerca de los polígonos. Intentamos hacer comprender a los alumnos que no es necesario que entiendan todas y cada una de las palabras del texto, sólo la información clave y les instamos a que recuerden si lo han aprendido ellos en su lengua y cómo. Luego contestamos en clase, en gran grupo, a las siguientes preguntas:

Contesta a las siguientes preguntas:

a) Dos de las reglas que llevamos a la clase de Dibujo, Matemáticas y Tecnología son dos triángulos ¿Qué clase de triángulos son?

b) ¿Y cómo se llaman esas dos reglas?

c) ¿Cómo se llama esta regla? ¿Para qué sirve?

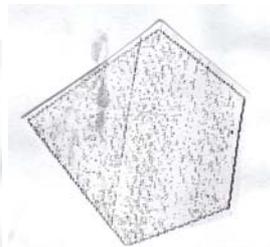
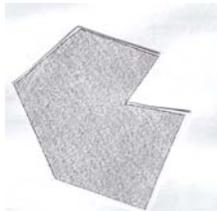
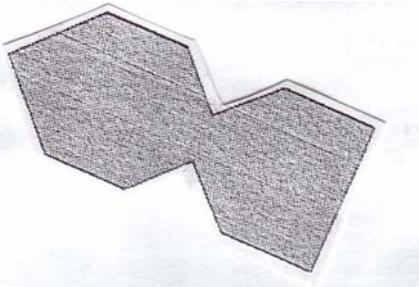


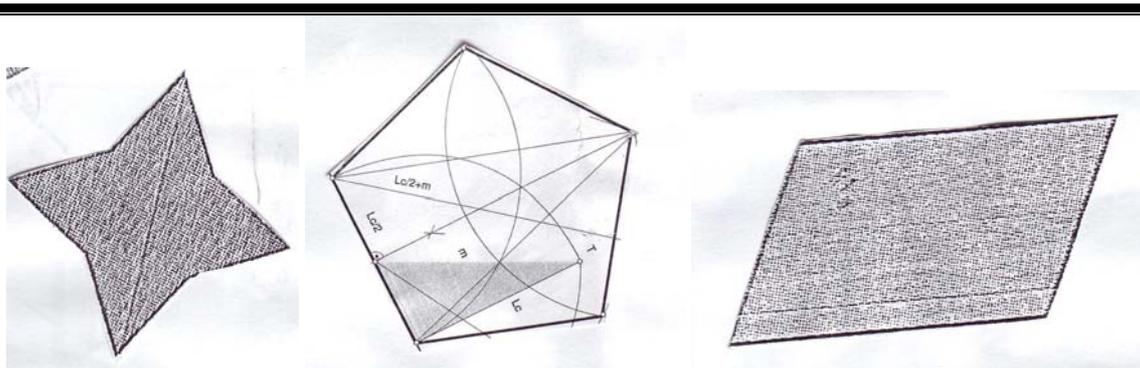
d) ¿Recuerdas qué otros materiales de trabajo tienes que llevar al aula de Plástica?, ¿Y a la de Tecnología?, ¿Y a la de Matemáticas?

Si no recuerdas sus nombres, míralo en la hoja que te dimos el primer día de curso y escribe sus nombres a continuación.

e) ¿Qué tipo de polígonos podemos encontrar en el plano que hemos construido?

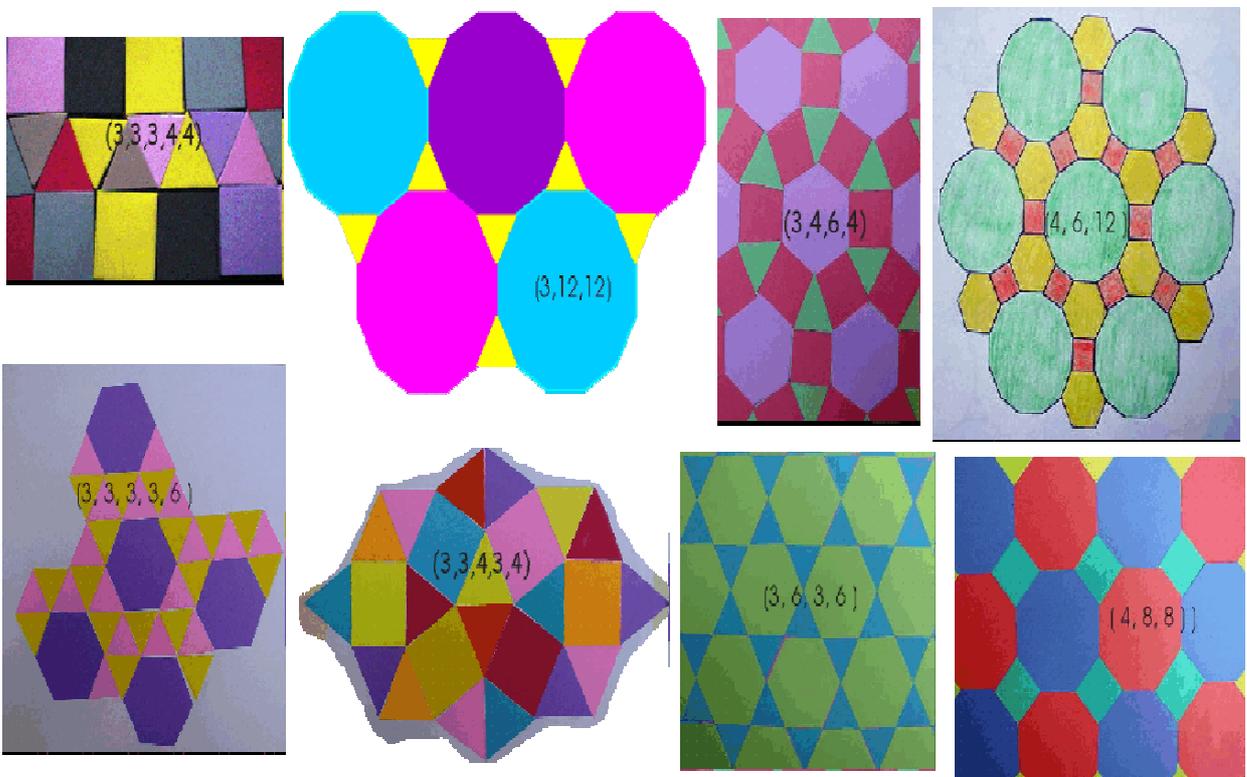
f) Escribe debajo el nombre de cada uno de estos polígonos. Si no lo recuerdas mira el libro de Matemáticas:





.....

g) Y, ahora, sin mirar el libro, di qué tipos de polígonos hay en las siguientes composiciones:



h) Ahora hablamos de la forma: ¿Cómo hablamos de la forma en español?

- Si algo tiene forma de triángulo, decimos que es *triangular*.
- Si algo tiene forma de círculo, decimos que es _____.
- Si algo tiene forma de cuadrado, decimos que es _____.
- Si algo tiene forma de rectángulo, decimos que es _____.
- Si algo tiene forma de pentágono, decimos que es _____.
- Si algo tiene forma de hexágono, decimos que es _____.
- Si algo tiene forma de heptágono, decimos que es _____.
- Si algo tiene forma de octógono, decimos que es _____.
- Si algo tiene forma de eneágono, decimos que es _____.
- Si algo tiene forma de decágono, decimos que es _____.

4) Direcciones e instrucciones

A) En primer lugar presentamos a los alumnos tres secuencias de vídeo en las que hay personas preguntando dónde están algunos lugares o cómo se va a ellos. Los presentamos de mayor a menor dificultad.

El primero presenta cuatro diálogos muy sencillos en los que se pregunta por establecimientos muy comunes: una calle, una plaza, un estanco y una farmacia:

1. - Perdona, ¿sabe dónde hay un estanco?
- Hay uno la primera a la izquierda.
2. - Perdona, ¿hay una farmacia por aquí?
- Sí, hay una aquí mismo.
3. - Oiga, perdona, ¿dónde está la calle Goya?
- Siga recto y gire la primera a la derecha.
4. - Oye, ¿la plaza de san Amaro, por favor?
- Si, mira, sigues todo recto y, al final, a la derecha.

Curso de español para extranjeros. Inicial 1. Vídeo didáctico. Madrid S.M, 2001.

En el segundo de los fragmentos las indicaciones se van extendiendo y complicando, aquí ya aparece el imperativo y además hacemos a los alumnos que se fijen en cómo el segundo de los interlocutores –el que demanda la información- repite las instrucciones para asegurarse.

- Oiga, por favor, ¿hay una farmacia por aquí cerca?
- Vamos a ver, ¡Ah, sí! Mira, coges la primera calle a la derecha y sigues todo recto, unos cien metros, allí hay un supermercado muy grande, y justo allí hay una farmacia.
- Entonces cojo la primera a la derecha, sigo todo recto y al lado del súper está la farmacia ¿no?
- Sí.
- Gracias.

Tomado de *Planet@ E.L.E. 1: vídeo didáctico complementario del libro de alumno*. Madrid, Edelsa, 1998.

En este tercer fragmento haremos a los estudiantes reparar en las reformulaciones del discurso oral: cómo interrumpir a nuestro interlocutor educadamente para que repita porque no conocemos bien su lengua; cómo rectificar una confusión...

- ¿Es usted de aquí?
- Sí.
- Bien. ¿Para ir al estadio?
- ¡Ah!, muy fácil, tiene que bajar abajo, a lo que es el centro, luego coger la...
- ¿Puede hablar más despacio? No entiendo mucho español.
- Por supuesto, vamos a ver... Es mejor el autobús 32. La parada está muy cerca: la primera calle a la izquierda. El estadio está en la tercera, no, no, en la cuarta parada.
- Muchas gracias. Muy amable.
- No hay de qué.

Tomado de *Vídeo de actos de habla y situaciones de comunicación. Avance: curso de español como lengua extranjera. Nivel elemental*. Madrid, Edinumen, 2000.

B) Luego el profesor explicó las fórmulas para *preguntar* e *indicar*, el uso de algunos marcadores espaciales y algunas preposiciones con determinados verbos, y los pusimos en práctica mediante algunos otros ejercicios.

B.1) Realizamos las actividades que nos sugieren en los propios vídeos y que consisten en presentar situaciones en las que se pregunta o se dan indicaciones para encontrar un lugar.

B.2) Hicimos diálogos en parejas preguntando unos a otros dónde están varias estancias del Instituto.

C) Repasamos el presente y aprendimos el imperativo de algunos verbos ya vistos como *ir* y de verbos nuevos como *seguir*, *doblar*, *cruzar*, *girar*... e hicimos ejercicios en el cuaderno.

D) A continuación hicimos ejercicios como los que mostramos a continuación en los que se ponen en juego todos los contenidos estudiados.

D.1) Responde a las siguientes preguntas con imperativo “positivo” e imperativo negativo:

- ¿Voy por la calle de la derecha? _____
- ¿Sigo de frente? _____
- ¿Coge el metro? _____
- ¿Vamos en autobús? _____
- ¿Subo por la Gran Vía? _____
- ¿Giramos a la izquierda? _____
- ¿Cruzamos la calle? _____

D.2) Escribe el antónimo de:

- encima _____
- debajo _____
- a la izquierda _____
- delante _____
- lejos de _____
- ir a _____
- subir _____

III) ACTIVIDADES DE AFIANZAMIENTO DE LOS CONTENIDOS

Como actividad de ampliación y afianzamiento de contenidos aprovechando los conocimientos de papiroflexia que tienen algunos de nuestros alumnos, les pedimos que nos enseñaran a hacer varios tipos de figuras en papel. En las instrucciones que debían dar, era necesario utilizar la segunda persona del plural del imperativo, pues era la que mayor dificultades a la hora de aprenderla, escribirla y usarla había presentado a la mayoría de los estudiantes.

Tres de las figuritas realizadas: una rosa, una rana y dos pajaritas abrazadas, sirvieron como “ficha” para representar a cada grupo en el juego “De Aula en Aula”. Lo vemos en las fotografías del ANEXO IV.

Como actividad voluntaria para realizar en casa y con el fin, por un lado, de que el estudiante tenga muestras de textos más extensas que las que hemos presentado y trabajado en los ejercicios anteriores, y por otro, de despertarle el interés por la lectura, les presentamos el siguiente fragmento de una novela perteneciente a una colección de lecturas graduadas para adolescentes.

A propósito del texto les sugerimos también algunas actividades.

1) Lee atentamente el siguiente texto y luego contesta a las preguntas:

"Cuando Sergio sale a la calle lleva el paquete en la mano y la mochila a la espalda. Mira su reloj: son las once y media de la mañana. Antes de subir a la moto envía un mensaje a sus amigos.

Cuando Lucas y Rony ven al chico, Lucas pone en marcha la moto.

- *¿Y eso?- preguntaba Lucas mirando a Sergio- ¿Qué lleva en la mano?-*
- *Es un paquete.*
- *Sí, es un paquete...¿Sabes, Rony? Yo creo que este paquete...*
- *¡Sí, Lucas! ¡Es verdad! Yo también creo que este paquete es...*

Carlos, desde la ventana, ha visto a Sergio que se acerca a la moto, envía un mensaje por el móvil, sube a la moto y arranca.

Después mira a los hombres de la Norton. Ellos también arrancan...

- *¡Bingo!- exclama, con una sonrisa dura e infantil al mismo tiempo. Sergio vuelve a la avenida y gira a la izquierda hasta entrar en Madrid después de pasar por el puente de Vallecas. Pasa de nuevo delante de la estación de Atocha y coge la calle Atocha. En un semáforo en rojo mira su reloj: son las doce menos veinte. Es pronto. Aparca delante de un bar. Coge el paquete de su primo y su mochila, y entra en el bar. La Norton negra llega poco después y aparca cerca. Desde allí, pueden ver el interior del bar. El bar es pequeño, con su barra y algunas mesas. Sergio se sienta en un taburete de la barra. Deja el paquete a su lado, en la barra, y la mochila en el taburete de la derecha.*

- *Buenos días, ¿qué le pongo?- le pregunta el camarero desde el otro lado de la barra.*

- *Un café con leche. ¡Ah! y un croissant.*

Un hombre alto se sienta a su lado, deja su cartera y un paquete sobre la barra y pide una cerveza.

- *Muy fría, por favor...*

El hombre bebe su cerveza. Después mira a Sergio y dice:

- *Hoy hace calor, ¿eh?*

- *Sí- responde Sergio, un día hace frío y otro calor. ¿Siempre es así el tiempo en abril?*

- *¿En Madrid?*

- *Sí.*

- *No lo sé, no soy de aquí. Soy vasco, de Bilbao. ¿Y tú? ¿de dónde eres?*

- *Yo soy argentino, pero vivo en Barcelona.*

- *¡Ah!*

- *Estoy de visita en casa de mi tío que vive aquí, en Madrid...*

Cuando el hombre termina su cerveza, paga, coge sus cosas y se va.

- *¡Hasta luego!- dice.*
- *¡Hasta luego!*
- *¡Lucas, ese hombre! -exclama Rony- ¡ha cogido el paquete del chico!*
- *¡Síguelo! Yo voy a vigilar al chico.*

Persecución en Madrid, Barcelona: Difusión, 2005.

- **En el texto aparece varias veces el verbo coger, ¿tiene el mismo significado todas las veces que aparece?**

- **Subraya con un rotulador rojo las palabras que tienen relación con “el espacio” y con uno verde los verbos que hemos estudiado en el tema, especialmente los que están en imperativo.**

IV) ACTIVIDADES DE AMPLIACIÓN Y CREACIÓN: ¡JUGUEMOS!

Como colofón de la actividad, jugamos con el juego que nosotros mismos hemos elaborado.

En las fotos que hay en el ANEXO V podemos observar cómo los planos que hemos dibujado nos van a servir de tableros de juego.

En la primera vemos las “fichas” (rosa, pajaritas, rana), que representan a cada uno de los equipos, preparadas para salir en la puerta de entrada de nuestro centro y una panorámica general del tablero.

En la segunda fotografía podemos apreciar un detalle del plano-tablero. En la parte derecha las etiquetas están cerradas y en la de la izquierda abiertas. Para realizar el juego deben estar cerradas; aquí hay una parte de ellas abiertas sólo con el fin de mostrar cómo pueden colocarse.

Hemos utilizado los planos-tablero para jugar **de dos modos diferentes:**

- 1) Cada uno de los planos nos sirve como tablero y cada una de las dependencias como casillas, como podemos ver en las fotografías.
 - Dividimos a los alumnos en tres grupos lo más heterogéneos posible en cuanto a nacionalidad y nivel de lengua.
 - Para iniciar el juego, diremos a qué grupo le toca haciendo un “juego de suertes” en alguna de las lenguas de los alumnos.
 - Cada grupo, por turnos y un alumno diferente cada vez, tirará el dado, moverá la ficha hasta la casilla que le ha tocado y deberá:
 - ❑ decir correctamente el nombre de la dependencia.

- ❑ decir qué hay en ella.
- ❑ explicar qué se hace allí.

Si lo hace bien se quedará en la casilla que marca el dado, y si no, retrocederá hasta donde estaba antes de tirarlo.

2) Preguntas y respuestas:

Primero los miembros de cada equipo que ha realizado el plano de la planta debieron explicar oralmente al resto de la clase las cosas que hay en su planta, dónde están y qué forma tienen. Vemos cómo lo hicieron en las fotografías del ANEXO VI.

En un segundo paso, cada equipo elaboró en secreto diez preguntas a propósito de dónde están las dependencias de la planta que han dibujado y cómo se puede ir hasta ellas desde un punto determinado. Elaboró además otras diez fichas con las respuestas correctas de las preguntas anteriores.

Vemos dos ejemplos de ambas en las fotografías de la 2ª parte del ANEXO V.

Una vez terminado este paso, cada grupo va haciendo a los otros dos preguntas de las que hay en las fichas cada vez que les toque el turno. Cuando un equipo pierde, pasa el turno al siguiente.

Y el equipo que más preguntas conteste exacta y correctamente, tendrá un punto más en la nota final de la evaluación, el equipo que quede el segundo ganará medio y el tercero nada.

EVALUACIÓN

El proceso de elaboración y los resultados de la tarea *De Aula en Aula* quedan patentes a través de las muestras fotográficas que aportamos a lo largo de esta exposición.

Cada alumno trabajó de acuerdo con sus capacidades y nivel de lengua de modo responsable y mostrando curiosidad y ganas de aprender.

En los momentos en los que el interés decaía porque la tarea se hacía más difícil o más pesada, procuramos alentar a los estudiantes y negociar con ellos el modo de llevarla a cabo.

El ambiente en el aula fue de general colaboración y los avances en el aprendizaje del idioma notables. Acercamos a ellos algunas muestras de vocabulario de los textos escolares y de algunas de las asignaturas del currículo de Secundaria, lo que les ayudó un poquito a la hora de entender posteriores explicaciones en su Aula de Referencia, según ellos y los profesores de las asignaturas nos comunicaron. Mejoró también la confianza en sí mismos de los alumnos al sentir que dominaban el espacio en el que tienen que desarrollar gran parte de su vida cotidiana y que el resto de los miembros de la comunidad educativa del centro comenzó a fijarse en los carteles que habían colocado y les preguntaba en qué lengua estaban escritos a la vez que les pedían que se lo leyeran o que les escribieran algo en ese idioma.

BIBLIOGRAFÍA

1) Para las orientaciones metodológicas:

- ◆ CASANY, Daniel; LUNA, Marta; SANZ, Gloria (1997). *Enseñar lengua*. Barcelona, Graò.
- ◆ COLECTIVO AMANI (1995). *Educación Intercultural: análisis y resolución de conflictos*. Madrid, Consejería de Educación y Cultura.
- ◆ *Kit pedagogique: idées, ressources, méthodes et activités pour l'éducation interculturelle informelle avec des adultes et des jeunes*. (1995). Conseil de L'Europe.
- ◆ LOMAS, Carlos; OSORO, Andrés (compiladores) (1993): *El enfoque comunicativo en la enseñanza de la lengua*. Barcelona, Paidós.
- ◆ NUNAN, D. (1996), *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Cambridge, Cambridge University Press.
- ◆ REYZÁBAL, M^a Victoria (Coordinadora) (2003): *Programación de español como segunda lengua. Educación Secundaria*. Madrid, Consejería de Educación.
- ◆ REYZÁBAL, M^a Victoria (Directora) (2003): *Perspectivas teóricas y metodológicas: lengua de acogida, educación intercultural y contextos inclusivos*. Madrid. Consejería de Educación.

2) Para la secuenciación de contenidos, elaboración de actividades y criterios de evaluación:

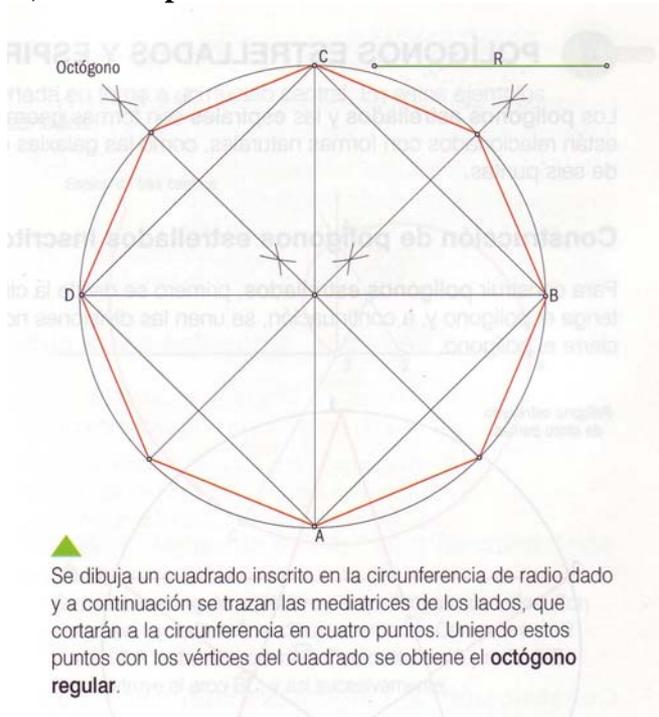
- ◆ *Curso de español para extranjeros. Inicial 1. Vídeo didáctico*. (2001). Madrid S.M.
- ◆ *Gauss, Matemáticas 1º de Secundaria*. (2002). Madrid: S.M.
- ◆ GONZÁLEZ HERMOSO, A (1994); Cuenot, J.R.; Sánchez Alfaro, M.: *Gramática de español lengua extranjera*. Madrid, Edelsa.
- ◆ IGLESIAS, Isabel; PRIETO, María: *¡Hagan juego!* Madrid. Edinumen. 2000.
- ◆ *Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas* ofrecido por el Instituto Cervantes en su página web cvc.cervantes.es/obref/marco/
- ◆ MATTE BON, Francisco: (1995). *Gramática comunicativa del español*. Barcelona, Difusión.
- ◆ *Planet@ E.L.E. 1: vídeo didáctico complementario del libro de alumno*. (1998) Madrid, Edelsa.
- ◆ REYZÁBAL, M^a Victoria (Coordinadora) (2003): *Programación de español como segunda lengua: Educación Secundaria*. Madrid, Consejería de Educación.
- ◆ RODRÍGUEZ, Isabel y DIEZ, Eva (2002): *Educación Plástica y Visual. 3º Secundaria*. Madrid, SM.
- ◆ *Vídeo de actos de habla y situaciones de comunicación. Avance: curso de español como lengua extranjera. Nivel elemental*. (2000). Madrid, Edinumen.
- ◆ ZAPICO ALONSO, L. et al. (2002) “El enfoque por tareas en la clase de cultura: cómo integrar destrezas trabajando la interculturalidad” en *Forma, formación de formadores, n.4 Interculturalidad*. Madrid, SGEL.
- ◆ <http://www.fermatsi.org/GeomESO2FiguPlan.htm>

ANEXO I: Señalización del Instituto las diferentes lenguas que hablan los alumnos.

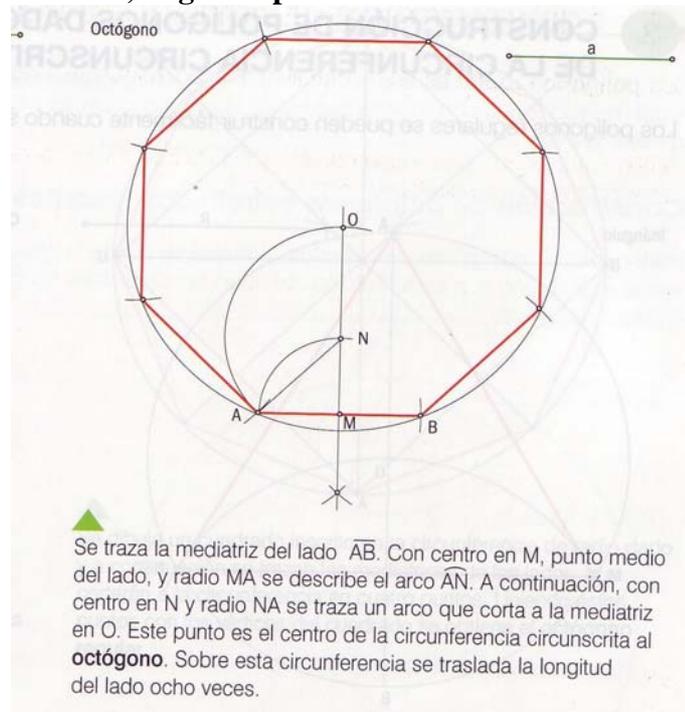


ANEXO II: Dos procedimientos de cómo dibujar un octógono

A) Primer procedimiento

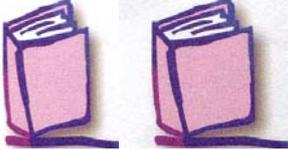
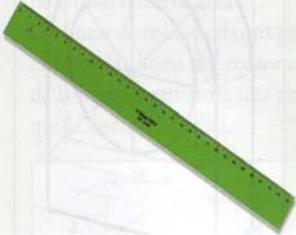
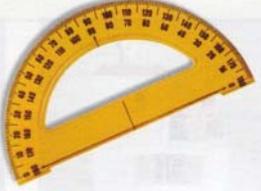
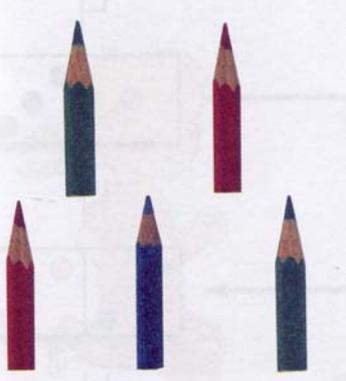
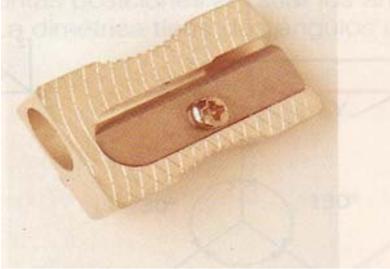
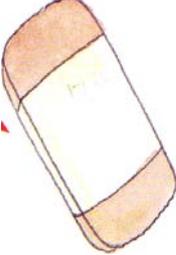


B) Segundo procedimiento



Tomado del libro de texto de: RODRÍGUEZ, Isabel y DIEZ, Eva: *Educación Plástica y Visual. 3º Secundaria*. Madrid, SM, 2002.

Cosas que hay que traer a clase

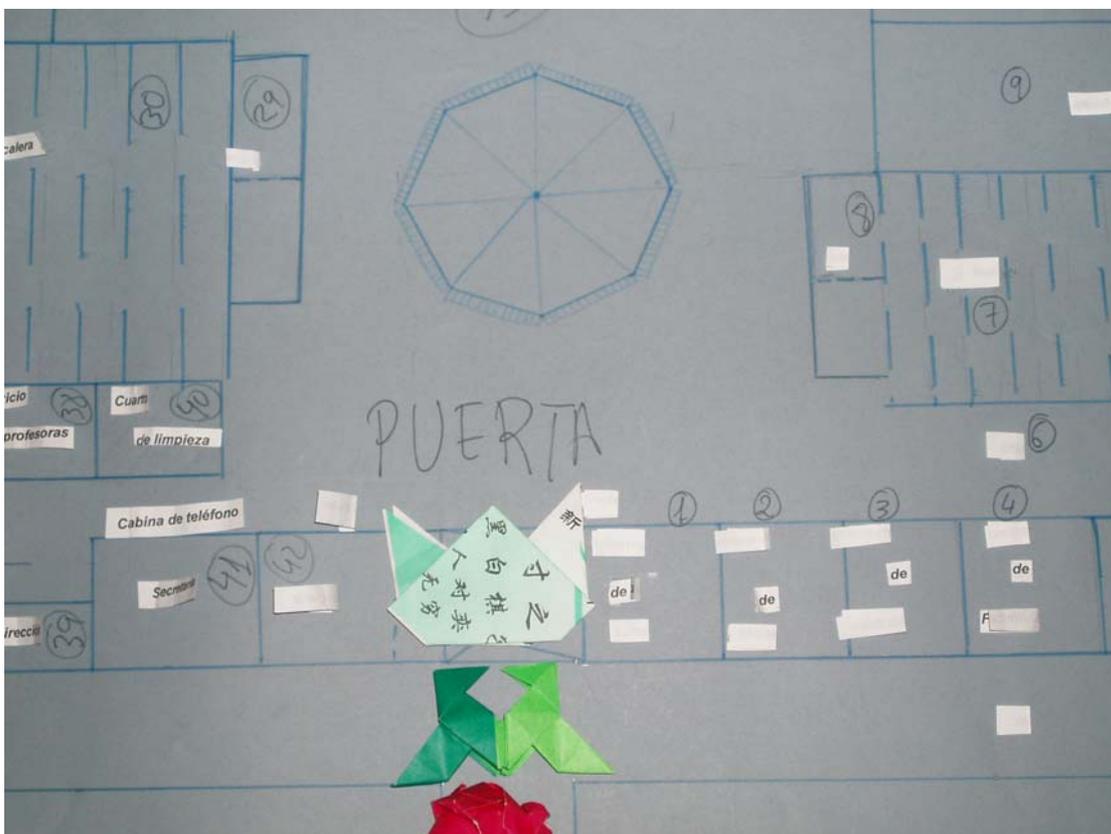
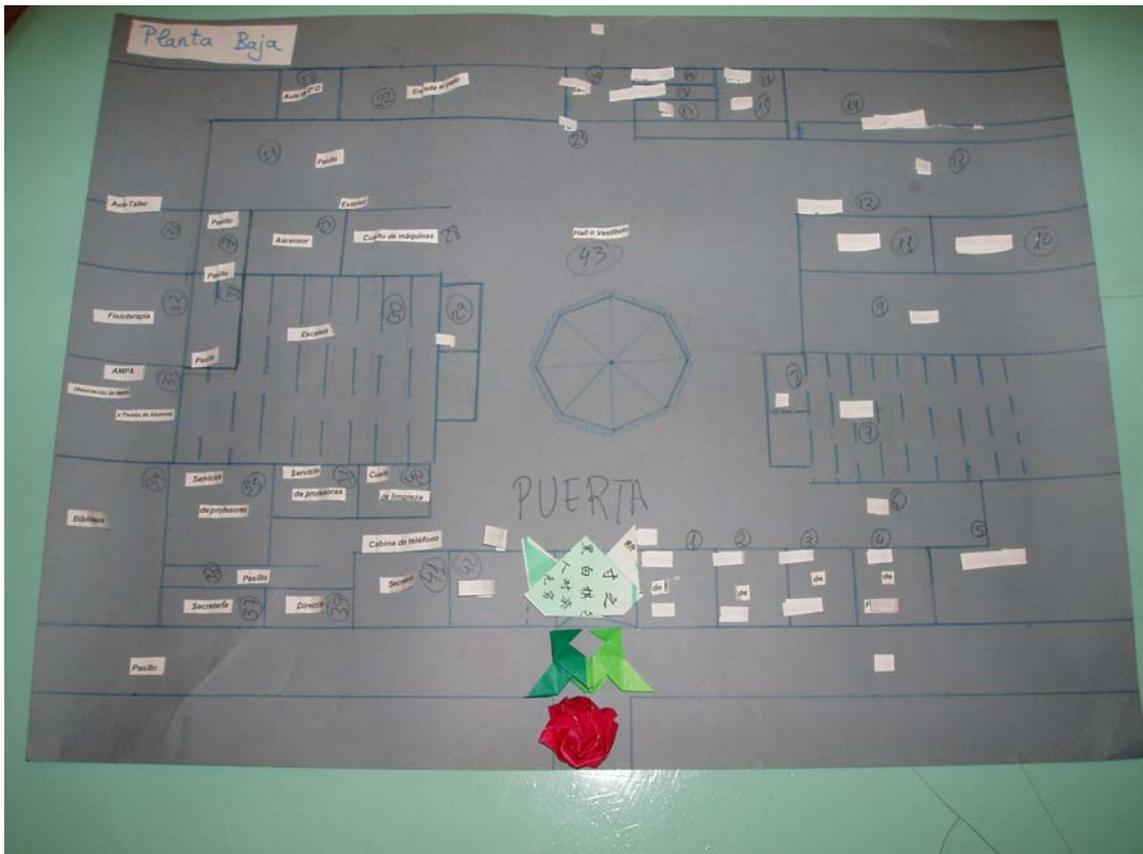
 <p>Libros, cuadernos y diccionario</p>	 <p>Bolígrafo</p>	 <p>Lápiz y portaminas.</p>
 <p>Regla</p>	 <p>Cartabón Escuadra</p>	 <p>Transportador de ángulos</p>
 <p>Compás</p>	 <p>Lápices de colores</p>	 <p>Sacapuntas</p>
 <p>Tijeras</p>	 <p>Cola o pegamento</p>	 <p>Goma de borrar</p>

ANEXO IV: Fotografías papiroflexia.





ANEXO V: 1ª Parte: Fotografías del Plano-tablero.



ANEXO V: 2º Parte: Fichas para el juego.

(10) Pregunta *

¿Dónde está la secretaría?

5. Preguntas *

¿Dónde está el
AMPA?

10

Respuestas

*

Entraras en el Instituto, vas por el hall hacia la izquierda allí, después de la consjería está la Secretaría.

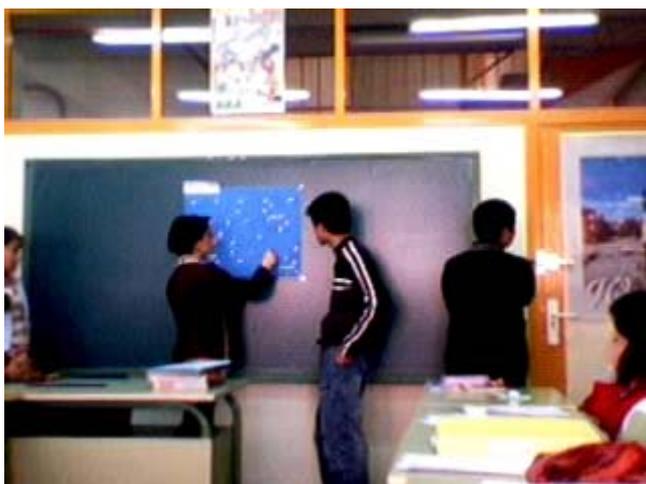
5.

Respuestas

*

Entraras en el Instituto, cruzas el hall hacia pasillo de la izquierda vas hasta el final de ese pasillo luego hay otro pasillo a la izquierda vas por allí y el fondo está el AMPA.

ANEXO VI: Fotografías explicación oral de los distintos planos del Instituto.



Morfología verbal para extranjeros

ROSALÍA BALTAR

Universidad Nacional de Mar del Plata

Rosalía Baltar es Profesora y Licenciada en Letras (Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina). Especialista en Lengua y Literatura españolas (Madrid, AEI, 1999). Tesis de maestría en Letras Hispánicas a la espera de defensa. Se especializa en Lingüística pragmática y análisis de discurso aplicado a la enseñanza de español y a la Literatura Argentina en particular

Resumen: *Morfología verbal del español del Río de la Plata* (Mar del Plata: Finisterre editores, 2005) es un texto que pretende cubrir un espacio complejo e inexplorado en los estudios de enseñanza de español para extranjeros: las formas dialectales que adopta el español en esta región del planeta. Andrea Menegotto propone un estudio serio y a la vez tendiente a propiciar lecturas didácticas a través de explicaciones puntuales, reglas precisas y numerosos ejemplos

Morfología verbal del Río de La Plata
Andrea Cecilia Menegotto. Mar del Plata: Finisterre Editores, 2005
115 páginas.

De las diversas imágenes que mentan el Infierno y que se han atesorado a lo largo de la historia de los hombres, una en particular, construida por Woody Allen, viene a sernos útil hoy. Uno de sus personajes, el profesor Kugelmass, es condenado a vivir en “un viejo libro de texto, *Español para principiantes*, y huía para salvar la vida por un terreno estéril y rocoso, porque la palabra *tener* –un enorme y peludo verbo irregular– corría tras él con sus patas largas y flacas”.

Es, ciertamente, verosímil la figuración de un infierno bajo la forma de la morfología verbal del castellano y, en este sentido, el libro que nos ocupa, abre las puertas de una faceta no menos tormentosa y ardua para el extranjero –y aun para el hablante de español no rioplatense: la referida a las variaciones dialectales que adquiere el sistema verbal entre los nativos de esta región del planeta.

Decía también, en famosa sentencia, Onetti, que hablar desde aquí, era hacerlo desde “el arrabal de la lengua”. Desde este lugar, que es cerca y es lejos, en *Morfología verbal del Río de la Plata*, podemos vislumbrar nuestras diferencias y sistematizarlas, hacerlas *lengua* para todo aquel que aspire a conocerlas.

El índice general del libro recorre y analiza todos los accidentes del paradigma verbal -desde las peculiaridades compositivas del verbo, el detalle del sistema regular y sus correlaciones, las formas de los tiempos compuestos hasta el sistema irregular y sus correlaciones- y distingue las formas básicas que se diferencian en el Río de la Plata, con el particular voseo, variaciones acentuales y selecciones alternantes. Respecto de esto, la autora –Doctora en Letras (UBA) y Experta en enseñanza de español como lengua extranjera (Universidad Antonio de Nebrija)- se interesa por destacar el carácter más bien excepcional (aunque abundante) de la irregularidad y dar cuenta no sólo de las regularidades de las irregularidades sino de la integración de éstas en el sistema. Así, puede apreciarse que la lengua castellana –como cualquier otra- posee algunas razones internas desde las cuales organiza la visión del mundo y, como recomendaba el siempre gentil Austin (y el más irónico H. P. Grice), prestar atención a los modos en que una lengua natural desarrolla su experiencia lingüística es tarea obligada de quienes de ella se ocupan.

Un aspecto del análisis relacionado con la organización global tiene que ver con parámetros de frecuencia de uso. Se considera, por ejemplo, que ante las terminaciones –*ra/-se* para el subjuntivo, la opción rioplatense más usual es la primera, de modo que, si bien se exponen ambas, es a ésta a quien se la desarrolla con mayor detalle o que el hecho de que el condicional sea mucho más usado que el futuro imperfecto motiva a la autora a invertir su presentación para el estudio y, así, revisar la tradición en el tema. Dado que en nuestra variedad el futuro de indicativo es menos usado que el condicional, supone que es más fácil para el alumno deducir el futuro del condicional que a la inversa (25). Es fuerza reconocer que el análisis se sostiene en la combinación entre un sólido potencial teórico y el conocimiento empírico que da la experiencia en las clases con estudiantes extranjeros.

Sin duda, lo más atractivo del texto es la previsión de reglas operativas de aprendizaje e internalización paulatina del sistema verbal en su conjunto. Estas reglas, que, como se hace hincapié en varias oportunidades, no constituyen un recetario de

aplicación para el estudiante, dan la posibilidad de repensar y volver a analizar todo el paradigma y funcionan para el hablante extranjero como mecanismos mnemotécnicos de interés análogos a muchos de los que nos han enseñado al aprender otra lengua. Ilustro con algunos ejemplos: (2) NOSOTROS siempre termina en *-mos* (en todos los tiempos); (37) Si en presente de indicativo un verbo es irregular solamente en YO, tiene esa misma irregularidad en todas las personas del presente del subjuntivo (excepto *saber* y *dar*); y así, 47 reglas. En estos términos, los aspectos metodológicos del texto importan dos procedimientos centrales: por un lado, la formación de una regla a partir de sustitución, eliminación o agregado y, por el otro, las operaciones de deducción.

Otro aspecto interesante es el acento que se pone en el nivel fonológico del aprendizaje para la captación del sistema y para el trabajo del profesor en cuestiones relativas a la corrección. Al respecto, Menegotto señala con razón que “es mucho más grave arrastrar un error de percepción o producción vocálica en las formas verbales que un error de regularización de verbo regular” (21). Y, de hecho, cuando estamos ante la adquisición del lenguaje en los pequeños, entendemos la irregularidad de la lengua a través de la aplicación que ellos hacen de las regularidades (el clásico *sabo* por *sé* o *trají* por *traje* o *escribido* por *escrito*). En este sentido, habrá cambios entendidos no como irregularidades sino como simples alteraciones ortográficas (por ejemplo, el caso *c/z* de *hacer*, que no implica una irregularidad extra sino simplemente un cambio ortográfico necesario para mantener el tema uniforme (72)). Se recomienda enfáticamente, entonces, distinguir los tipos de errores (fonológicos, ortográficos, etc.) siempre en función de su operatividad comunicativa y para evitar sensaciones de desaliento y fracaso entre los estudiantes.

El libro se completa con un excelente anexo de índices (de cuadros, de verbos conjugados, de reglas propuestas) que permite al lector (y al lector impaciente) percibir de inmediato el interés de la autora por la sistematización del paradigma desde una perspectiva fuertemente pedagógica –y que muchas veces resigna la complejidad a este fin claramente propuesto- pero también, y en esto se aprecia el trasfondo disciplinar, desde una búsqueda de construcción de un mundo gramatical, sintáctico, que recuerda los arbolitos chomskianos y las variaciones de Labov.

Aunque los destinatarios sean los docentes de español como lengua extranjera y sus estudiantes intermedios y avanzados, no es ocioso repetir que puede ser un libro interesante para docentes del castellano que quieran descubrir cómo se ve la propia lengua desde afuera y ese destino me parece particularmente fascinante.

Contra el desprecio absurdo por los manuales y los libros de esta naturaleza, *Morfología verbal del Río de la Plata* facilita al profesor la tarea de sistematizar la abundantísima y variada bibliografía que hay respecto del paradigma verbal y constituye una herramienta para el profesor y para sus posibles y esperables lúcidos y atentos estudiantes.