

UNIVERSIDAD DE SEVILLA

FACULTAD DE FILOLOGÍA

**Departamento de Lengua Española, Lingüística
y Teoría de la Literatura**



**ADQUISICIÓN Y USO DE LA EXPRESIÓN DE LA
PROBABILIDAD EN ESTUDIANTES DE ESPAÑOL
COMO SEGUNDA LENGUA**

**MEMORIA PARA OPTAR AL TÍTULO DE DOCTOR
PRESENTADA POR**

A. Lorena Camacho Guardado

Bajo la dirección del doctor
Pedro Carbonero Cano

SEVILLA, 2011

*Adquisición y uso de la expresión de la
probabilidad en estudiantes de español como
segunda lengua*

A. Lorena Camacho Guardado

Tesis Doctoral

Departamento de Lengua Española,
Lingüística y Teoría de la Literatura
Facultad de Filología
Universidad de Sevilla

Director

Dr. D. Pedro Carbonero Cano

Sevilla, 2011

A mis padres.

AGRADECIMIENTOS

Quisiera expresar mi más profundo agradecimiento a mi director de tesis, el doctor D. Pedro Carbonero Cano, catedrático de la Universidad de Sevilla, por haberme propuesto hacer un pequeño trabajo para su curso de doctorado “Sintaxis de Textos Orales”, origen de este estudio, y por aceptar la dirección del mismo. Gracias por su ayuda, su tiempo, su amabilidad y sus consejos, que tanto me han servido y sin los cuales no habría podido desarrollar esta investigación.

Asimismo, esta no habría sido posible sin la colaboración y apoyo de mi familia, amigos, compañeros, profesores y estudiantes, a los que deseo expresar igualmente mi más sincera gratitud.

Gracias a mis padres, que me han dado una educación, porque a ellos les debo todo lo que soy y gracias, especialmente, a mi madre, la persona que más admiro, que me ha animado siempre para que luche por conseguir todo aquello que me proponga. También a mi hermano y a mi familia, por su apoyo incondicional y por haberme ofrecido su ayuda cuando lo he necesitado.

A mis amigos, por haberse interesado por todas las suertes acerca de este trabajo y por haber sabido entenderme y apoyarme en cada momento.

A mis compañeros de trabajo, que siempre escuchan amablemente mis divagaciones sobre Lingüística aun teniendo, a veces, formas muy distintas de entenderla y que me han dado ánimos mientras realizaba esta investigación.

Finalmente, deseo dar las gracias a todos los informantes por haber querido participar en este proyecto –aun no siendo mis estudiantes–, ya que sin ellos gran parte de este no se habría podido desarrollar.

Agradezco de antemano a los miembros del tribunal que evaluarán este trabajo, su tiempo y dedicación a la lectura del mismo.

Cualquier error que pudiera encontrarse en este trabajo es, por supuesto, solo responsabilidad mía.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN GENERAL	19
1. PRESENTACIÓN Y OBJETIVOS.....	19
2. DESCRIPCIÓN DEL CORPUS Y DE LOS INFORMANTES.....	23
3. METODOLOGÍA DE TRABAJO.....	24
4. CONTENIDO DE LOS DIVERSOS CAPÍTULOS.....	25
PRIMERA PARTE: CONSIDERACIONES TEÓRICAS	27
CAPÍTULO 1: EL APRENDIZAJE DE UNA L2 o LE	29
1.1. Introducción.....	29
1.2. Diferencias entre adquisición y aprendizaje.....	32
1.3. Teorías generales sobre el aprendizaje.....	37
1.3.1. Teorías actuales.....	38
1.3.1.1. Conductismo.....	38
1.3.1.2. Cognitivismo.....	39
1.3.1.3. Socioconstructivismo.....	40
1.3.2. Teorías de la ASL.....	42
1.3.2.1. Teorías innatistas.....	42
1.3.2.2. Teorías medioambientalistas.....	45
1.3.2.3. Teorías interaccionistas.....	47
1.4. Factores extralingüísticos que intervienen en el aprendizaje.....	48
1.4.1. Factores psicológicos.....	49
1.4.2. Factores sociológicos.....	49
1.4.3. Factores pedagógicos.....	50
1.4.4. Variables individuales.....	51
1.5. Aprendizaje y enseñanza.....	56
1.6. Conclusiones.....	57
CAPÍTULO 2: ADQUISICIÓN DE SEGUNDAS LENGUAS (ASL)	61
2.1. Introducción.....	61
2.2. Los inicios de la investigación en adquisición de segundas lenguas.....	63
2.2.1. Análisis Contrastivo (AC).....	63

2.2.2. Análisis de Errores (AE).....	66
2.2.3. Interlengua (IL).....	69
2.2.3.1. Aportaciones de los estudios sobre interlengua.....	70
2.2.3.2. Procesos psicológicos que intervienen en la interlengua.....	72
2.2.3.3. Fossilización.....	74
2.3. Orientaciones actuales de la investigación en adquisición de segundas lenguas.....	75
2.3.1. Análisis de la Actuación (AA).....	75
2.3.2. Análisis del Discurso (AD).....	77
2.4. Modelos teóricos.....	79
2.4.1. Modelo de Krashen: Teoría del Monitor.....	79
2.4.2. Modelo de McLaughlin: Procesos controlados y procesos automáticos.....	83
2.4.3. Modelo de Bialystock: Teoría sobre estrategias de aprendizaje.....	85
2.5. Conclusiones.....	87
CAPÍTULO 3: TRANSFERENCIA DE LA L1.....	89
3.1. Introducción.....	89
3.2. Efectos de la transferencia.....	91
3.2.1. Errores.....	92
3.2.2. Facilitación.....	93
3.2.3. Evitación.....	93
3.2.4. Exceso de producción.....	94
3.3. Restricciones de la transferencia.....	94
3.3.1. Nivel de lengua.....	95
3.3.2. Factores sociolingüísticos.....	95
3.3.3. Marca.....	96
3.3.4. Distancia lingüística.....	97
3.3.5. Factores de desarrollo.....	98
3.4. Conclusiones.....	99
CAPÍTULO 4: LA INSTRUCCIÓN FORMAL.....	103

4.1. Introducción.....	103
4.2. Concepciones de gramática en los distintos enfoques.....	106
4.3. ¿Instrucción implícita o instrucción explícita?.....	110
4.4. Enseñanza significativa.....	114
4.4.1. Ventajas e inconvenientes de la gramática cognitiva.....	116
4.5. El profesor.....	120
4.5.1. Estrategias didácticas.....	123
4.5.2. Estrategias motivacionales.....	123
4.6. Conclusiones.....	125
CAPÍTULO 5: COMPETENCIA COMUNICATIVA.....	129
5.1. Introducción.....	129
5.2. Competencia gramatical.....	136
5.3. Competencia sociolingüística.....	138
5.4. Competencia discursiva.....	139
5.5. Competencia estratégica.....	142
5.6. Objetivos de comunicación.....	143
5.7. Conclusiones.....	144
CAPÍTULO 6: ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE.....	149
6.1. Introducción.....	149
6.2. Estrategias cognitivas.....	153
6.3. Estrategias metacognitivas.....	154
6.4. Estrategias socioafectivas.....	155
6.5. Estrategias de comunicación.....	156
6.6. Estrategias de aprendizaje y autonomía en el aprendizaje.....	157
6.7. La enseñanza de las estrategias.....	159
6.8. Conclusiones.....	161
CAPÍTULO 7: CONCLUSIONES GENERALES.....	165
SEGUNDA PARTE: ADQUISICIÓN Y USO DE LA EXPRESIÓN	
DE LA PROBABILIDAD.....	173
CAPÍTULO 1: DIFICULTADES.....	175
1.1. Introducción.....	175

1.2. Significados de la palabra <i>tiempo</i>	178
1.3. Los <i>modos</i> del español.....	181
1.4. Diferentes formas de expresar la probabilidad en español.....	183
1.5. Conclusiones.....	185
CAPÍTULO 2: EL SISTEMA VERBAL ESPAÑOL.....	187
2.1. Introducción.....	187
2.2. Problema descriptivo.....	189
2.3. El futuro y el condicional en el sistema verbal español.....	191
2.4. El futuro y el condicional en las gramáticas de E/LE.....	192
2.5. Reorganización del sistema verbal.....	196
2.6. Conclusiones.....	197
CAPÍTULO 3: LA NATURALEZA DEL VERBO.....	201
3.1. Introducción	201
3.2. Futuro o <i>presente de aproximativo/predictivo</i>	202
3.2.1. Historia del <i>futuro imperfecto</i> en la lengua española.....	203
3.2.2. Usos del <i>futuro imperfecto</i>	204
3.2.2.1. Perspectiva temporal.....	204
3.2.2.2. Perspectiva nocio-funcional.....	206
3.2.2.3. Contextos en los que no se puede hacer uso del futuro.....	208
3.2.3. La expresión de futuro.....	209
3.2.4. El <i>futuro perfecto</i> o <i>presente compuesto de</i> <i>aproximativo/predictivo</i>	211
3.2.4.1. Referido al pasado.....	211
3.2.4.2. Referido al presente.....	211
3.2.4.3. Referido al futuro.....	212
3.2.5. Valores modales de las formas <i>cantaré</i> y <i>habré cantado</i>	212
3.3. Condicional o <i>pasado de aproximativo/predictivo</i>	213
3.3.1. Historia del <i>condicional</i> en la lengua española.....	214
3.3.2. Usos del <i>condicional</i>	216
3.3.2.1. Referido al pasado.....	216
3.3.2.2. Referido al presente.....	217

3.3.2.3. Referido al futuro.....	218
3.3.2.4. Referido tanto al presente como al futuro.....	218
3.3.3. El <i>condicional compuesto</i> o <i>pasado compuesto de aproximativo/predictivo</i>	219
3.3.3.1. Referido al pasado.....	219
3.3.3.2. Referido al presente.....	220
3.3.3.3. Referido al futuro.....	220
3.3.4. Valores modales de las formas <i>cantaría</i> y <i>habría cantado</i>	221
3.4. Conclusiones.....	221
CAPÍTULO 4: EL MODO Y LA MODALIDAD.....	223
4.1. Introducción.....	223
4.2. Gramáticas tradicionales.....	224
4.2.1. Andrés Bello.....	226
4.2.2. Rodolfo Lenz.....	229
4.2.3. Amado Alonso y Pedro Henríquez Ureña.....	229
4.2.4. Samuel Gili Gaya.....	230
4.2.5. José Roca Pons.....	233
4.2.6. Real Academia de la Lengua Española.....	234
4.2.7. Juan Alcina Franch y José Manuel Blecua.....	236
4.2.8. César Hernández Alonso.....	237
4.2.9. Ignacio Bosque.....	237
4.2.10. Emilio Alarcos Llorach.....	238
4.2.11. Emilio Ridruejo.....	240
4.2.12. Guillermo Rojo y Alexandre Veiga.....	240
4.2.13. <i>Nueva gramática de la lengua española</i> (RAE).....	243
4.2.14. Los problemas del enfoque tradicional.....	244
4.3. Gramáticas de E/LE.....	245
4.3.1. Indicativo vs. Subjuntivo.....	246
4.3.2. La aportación de Francisco Matte Bon.....	250
4.3.3. La aportación de J.P. Ruiz Campillo.....	252
4.3.4. Otras gramáticas de E/LE.....	258
4.3.4.1. <i>Gramática básica del español. Norma y uso</i>	259

4.3.4.2. Gramática didáctica del español.....	261
4.3.4.3. Gramática práctica del español actual.....	263
4.3.4.4. Gramática básica del estudiante de español.....	265
4.3.4.5. Gramática española por niveles.....	268
4.4. Modo <i>aproximativo/predictivo</i> : defensa y justificación.....	275
4.4.1. Modo y modalidad.....	275
4.4.2. Tres modos verbales.....	280
4.4.3. Su aplicación didáctica en la clase de E/LE.....	284
4.4.3.1. Propuesta de enseñanza cognitiva de las formas <i>cantaré, habré cantado, y cantarí</i> a en el aula de E/LE.....	286
4.5. Conclusiones.....	293

CAPÍTULO 5: LA EXPRESIÓN DE LA PROBABILIDAD EN ESPAÑOL.....

5.1. Introducción.....	295
5.2. Gramáticas tradicionales.....	296
5.2.1. Los problemas del enfoque tradicional.....	296
5.2.2. Las perífrasis verbales.....	297
5.2.2.1. Andrés Bello.....	302
5.2.2.2. Samuel Gili Gaya.....	302
5.2.2.3. José Roca Pons.....	303
5.2.2.4. Real Academia de la Lengua Española.....	303
5.2.2.5. Juan Alcina Franch y José Manuel Blecua.....	304
5.2.2.6. César Hernández Alonso.....	305
5.2.2.7. Leonardo Gómez Torrego.....	305
5.2.2.8. Francisco Marcos Marín.....	307
5.2.2.9. Félix Fernández de Castro.....	308
5.2.2.10. <i>Nueva gramática de la lengua española</i> (RAE).....	310
5.2.3. Construcciones con verbos, sustantivos o adjetivos que expresan probabilidad.....	313
5.2.3.1. Salvador Fernández Ramírez.....	314
5.2.3.2. Violeta Demonte.....	315
5.2.4. Los adverbios de duda.....	316

5.2.4.1. Andrés Bello.....	318
5.2.4.2. Amado Alonso y Pedro Henríquez Ureña.....	318
5.2.4.3. Samuel Gili Gaya.....	318
5.2.4.4. José Roca Pons.....	319
5.2.4.5. Juan Alcina Franch y José Manuel Blecua.....	319
5.2.4.6. Manuel Seco.....	319
5.2.4.7. César Hernández Alonso.....	320
5.2.4.8. Francisco Marcos Marín.....	320
5.2.4.9. Leonardo Gómez Torrego.....	321
5.2.4.10. Emilio Alarcos Llorach.....	321
5.2.4.11. Ofelia Kovacci.....	321
5.2.4.12. M ^a Ángeles Álvarez Martínez.....	322
5.2.4.13. Antonio M. Bañón Hernández.....	322
5.2.4.14. <i>Nueva gramática de la lengua española</i> (RAE).....	324
5.3. Gramáticas de E/LE.....	324
5.3.1. Los problemas de las gramáticas de español como segunda lengua.....	324
5.3.2. <i>Gramática didáctica del español</i>	325
5.3.3. <i>Gramática básica del español. Norma y uso</i>	326
5.3.4. <i>Gramática básica del estudiante de español</i>	327
5.3.5. <i>Gramática práctica del español</i>	329
5.3.6. <i>Gramática práctica del español actual</i>	330
5.3.7. <i>Gramática española por niveles</i>	331
5.3.8. <i>Niveles Umbral Intermedio y Avanzado. Repertorio de funciones comunicativas del español</i>	332
5.3.9. La <i>Gramática comunicativa</i>	334
5.3.10. <i>Plan Curricular Cervantes</i>	336
5.3.11. Estudios sobre las perífrasis y los adverbios en E/LE.....	337
5.3.11.1. Pilar Marchante Chueca.....	337
5.3.11.2. Javier García González.....	338
5.4. Conclusiones.....	338
CAPÍTULO 6: ANÁLISIS DE MATERIALES DIDÁCTICOS.....	343
6.1. Introducción.....	343

6.2. Análisis de la expresión de la probabilidad en los manuales	
de E/LE.....	345
6.2.1. <i>Abanico, Curso avanzado de español</i>	345
6.2.2. <i>Aprende 3</i>	346
6.2.3. <i>Aula Internacional 3</i>	346
6.2.4. <i>Avance, Curso de español. Nivel básico-intermedio</i>	348
6.2.5. <i>Destino Erasmus 2</i>	351
6.2.6. <i>Eco 3</i>	353
6.2.7. <i>Es Español 2</i>	355
6.2.8. <i>Español Lengua Viva 3</i>	356
6.2.9. <i>Español en Marcha 3</i>	356
6.2.10. <i>Gente 3</i>	358
6.2.11. <i>Mañana 2 y 3</i>	359
6.2.12. <i>Método de español para extranjeros</i>	361
6.2.13. <i>Pasaporte ELE</i>	362
6.2.14. <i>Planeta E/LE 3</i>	362
6.2.15. <i>Prisma B1</i>	364
6.2.16. <i>Rápido, rápido</i>	366
6.2.17. <i>Sueña 3</i>	368
6.2.18. <i>Ven 2 y 3</i>	368
6.2.19. <i>Vuela 6</i>	369
6.3. Conclusiones.....	369
CAPÍTULO 7: PROPUESTA DE ENSEÑANZA DE LA EXPRESIÓN	
DE LA PROBABILIDAD	373
7.1. Introducción.....	373
7.2. Propuesta de enseñanza de los distintos mecanismos de	
probabilidad.....	376
7.3. Conclusiones.....	377
CAPÍTULO 8: CONCLUSIONES GENERALES	379
TERCERA PARTE: PROPUESTA METODOLÓGICA	383
CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN	385
1.1. Justificación.....	385

1.2. Metodología.....	386
1.3. Objetivos generales, destinatarios y características de la propuesta metodológica.....	386
CAPÍTULO 2: PROPUESTA METODOLÓGICA A2.....	387
2.1. Descripción y objetivos generales.....	387
2.1.1. Datos de la propuesta didáctica.....	388
2.2. Pasos de la actividad.....	388
2.2.1. Actividad para presentar las formas y sus valores.....	388
2.2.2. Actividades comunicativas.....	389
2.2.3. Actividades complementarias para reforzar el valor y uso de estas formas.....	390
2.3. Comentarios.....	391
CAPÍTULO 3: PROPUESTA METODOLÓGICA B1.....	395
3.1. Descripción y objetivos generales.....	395
3.1.1. Datos de la propuesta didáctica.....	396
3.2. Pasos de la actividad.....	396
3.2.1. Actividad introductoria para presentar las formas de probabilidad.....	396
3.2.2. Actividades comunicativas.....	397
3.2.3. Actividad complementaria.....	398
3.3. Comentarios.....	398
CAPÍTULO 4: PROPUESTA METODOLÓGICA B1+.....	407
4.1. Descripción y objetivos generales.....	407
4.1.1. Datos de la propuesta didáctica.....	408
4.2. Pasos de la actividad.....	408
4.2.1. Actividad introductoria.....	408
4.2.2. Actividades comunicativas.....	409
4.2.3. Actividad complementaria.....	411
4.3. Comentarios.....	411
CAPÍTULO 5: PROPUESTA METODOLÓGICA B2.....	419
5.1. Descripción y objetivos generales.....	419

5.1.1. Datos de la propuesta didáctica.....	420
5.2. Pasos de la actividad.....	420
5.2.1. Actividad introductoria.....	420
5.2.2. Actividades comunicativas.....	421
5.2.3. Actividad complementaria.....	423
5.3. Comentarios.....	423
CAPÍTULO 6: PROPUESTA METODOLÓGICA B2+.....	431
6.1. Descripción y objetivos generales.....	431
6.1.1. Datos de la propuesta didáctica.....	432
6.2. Pasos de la actividad.....	432
6.2.1. Actividad introductoria.....	432
6.2.2. Actividades comunicativas.....	433
6.2.3. Actividad complementaria.....	434
6.3. Comentarios.....	434
CAPÍTULO 7: PROPUESTA METODOLÓGICA C1.....	441
7.1. Descripción y objetivos generales.....	441
7.1.1. Datos de la propuesta didáctica.....	442
7.2. Pasos de la actividad.....	442
7.2.1. Actividad introductoria.....	442
7.2.2. Actividades comunicativas.....	443
7.2.3. Actividad complementaria.....	445
7.3. Comentarios.....	445
CUARTA PARTE: EL CORPUS.....	457
CAPÍTULO 1: DESCRIPCIÓN DEL CORPUS Y DE LOS INFORMANTES.....	459
1.1. Introducción.....	459
1.2. Los informantes.....	460
1.3. Actividades realizadas.....	461
1.4. Criterios para el análisis del corpus.....	462
CAPÍTULO 2: ESTUDIANTES QUE RECIBIERON UNA ENSEÑANZA SIGNIFICATIVA.....	463

2.1. Introducción.....	463
2.2. Resultados.....	464
2.2.1. Enseñanza significativa basada en el “Foco sobre la forma” (Nivel B1).....	464
2.2.2. Enseñanza significativa a través de una propuesta cognitiva (Nivel A2).....	468
2.3. Conclusiones.....	471
CAPÍTULO 3: ESTUDIANTES QUE NO RECIBIERON UNA ENSEÑANZA SIGNIFICATIVA.....	475
3.1. Introducción.....	475
3.2. Resultados.....	476
3.2.1. Aprendientes cuyo proceso de aprendizaje se produjo en sus países de origen.....	476
3.2.1.1. Grupo de nivel A2+.....	476
3.2.1.2. Grupo de niveles B1- y B1.....	480
3.2.1.3. Grupo de niveles B1+ y B2.....	485
3.2.1.4. Resumen de porcentajes de este primer grupo.....	489
3.2.2. Aprendientes que estuvieron en contexto de inmersión total.....	494
3.2.2.1. Estudiantes que comenzaron su aprendizaje en España (B2).....	494
3.2.2.2. Estudiantes de Filología Hispánica en España (B2+/C1-).....	498
3.2.2.3. Profesoras de español no-nativas (C1+/C2).....	502
3.2.2.4. Resumen de porcentajes de este segundo grupo.....	506
3.3. Conclusiones.....	509
CAPÍTULO 4: CONCLUSIONES GENERALES.....	511
QUINTA PARTE: CONCLUSIONES FINALES.....	515
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	523
APÉNDICE.....	557

INTRODUCCIÓN GENERAL

1. PRESENTACIÓN Y OBJETIVOS

La expresión de la probabilidad en español despierta gran interés por ser una de las cuestiones que mayor dificultad supone (después de los pasados y el subjuntivo) para los estudiantes de español L2/LE. Parte de la dificultad parece radicar en la supuesta incongruencia terminológica que las formas verbales usadas para tal fin comunicativo poseen¹ o en la falsa creencia de que no existen paralelismos con la lengua materna del aprendiente, pero también debemos tener en cuenta la forma de enseñarlos.

La primera dificultad con que se encuentran los aprendientes de español L2/LE es intentar comprender el hecho de que los hispanohablantes utilicemos el mal llamado “futuro imperfecto” como forma de expresión de la probabilidad en presente, cuyo uso resulta mucho más común para un nativo que el de la expresión de futuro, y del “condicional” para hacer hipótesis en pasado (ambos en sus formas simple y compuesta).

Otro de los problemas es que en muchos de los libros de E/LE se indican justo después otras formas para expresar la probabilidad (unas con *indicativo* –presente o pasado–; otras con *subjuntivo*), situándose cada una de ellas en una posición diferente en una supuesta escala dependiendo de si expresa mayor o menor probabilidad. Además, cada uno de estos adverbios o expresiones puede alternar el modo que le acompaña, dependiendo de la modalidad o actitud del hablante, por lo que un mismo adverbio o expresión puede cambiar su posición en la escala de [\pm *probable*/ \pm *posible*] dependiendo del modo con que aparezca.

¹ Por ejemplo las formas pertenecientes al modo tradicionalmente conocido como *condicional* y que nosotros preferimos llamar *aproximativo/predictivo*.

Esto hace que el estudiante piense en lo absurdo de tener que aprender no ya este uso para las formas aquí llamadas *aproximativas/predictivas*, sino los diferentes adverbios y expresiones y el modo que les corresponde, por lo que la mayoría de ellos decide aprender las que son equivalentes a las más frecuentes en su lengua materna o lengua de uso y que, a su juicio, no les harán cometer errores.

El uso de la expresión de la probabilidad por parte de estudiantes de español L2/LE dependería de factores tales como su lengua materna, si tienen conocimiento de otra lengua y si su nivel en esta es más avanzado que el que tienen en español, a qué lengua recurren a la hora de buscar paralelismos, qué estilos y dificultades de aprendizaje poseen...

Está claro que cuando los estudiantes tienen que trabajar de manera aislada con cada una de las expresiones el único obstáculo con el que se encuentran es el de recordar la forma y sus irregulares. Las verdaderas dificultades aparecen cuando estas se ponen en práctica contrastada y simultáneamente, lo que supone un auténtico quebradero de cabeza tanto para el docente como para el aprendiente.

No hay grandes dificultades en tareas de expresión escrita o de práctica controlada, pues el estudiante tiene el suficiente tiempo como para reflexionar y consultar el libro o manuales. El problema lo encontramos al practicar la expresión oral o la interacción comunicativa, ya que este se limita al uso del indicativo o del subjuntivo (con el adverbio *quizá*), olvidándose por completo de los tiempos *aproximativos/predictivos* que no le parecen sino otra excusa más de complicar la gramática.

Entre las posibles causas de su difícil adquisición podría estar la idea –equivocada– de que no existen paralelismos o equivalentes en la mayoría de las lenguas, sin olvidar que las gramáticas y libros de texto de español LE hacen un flaco favor a esta.

A lo largo de este trabajo intentaremos abordar las dificultades ante las que nos encontramos tanto profesores como estudiantes de E/LE en cuanto al tratamiento de las distintas formas de expresar probabilidad, así como ofrecer

soluciones metodológicas a dichos problemas que nos ayuden a facilitar el proceso de enseñanza/aprendizaje de estas formas en la clase de español L2.

ANTECEDENTES

Esta investigación parte de los resultados que obtuvimos de un reciente estudio² que trata sobre el uso del “futuro” y “condicional” para expresar probabilidad en la clase de español como L2 o LE y con el que pudimos reparar en:

- 1) La necesidad de enseñar una gramática significativa (cognitiva) en la clase de español L2/LE.
- 2) La revisión del tratamiento y descripción del sistema verbal español –con especial atención a las formas *cantaré, habré cantado, cantarí* y *habría cantado*–, así como de las categorías *tiempo* y *modo* en las gramáticas de E/LE, para concluir que es necesaria una reorganización y descripción coherente de dicho sistema.
- 3) El análisis de la situación en el aula mediante un corpus que demuestra la dificultad ante la que se hallan los estudiantes debido a las diferentes formas de expresar probabilidad en español y su desafortunada clasificación en las gramáticas y libros de texto de E/LE.
- 4) El diseño de una propuesta didáctica significativa basada en el método comunicativo para facilitar el proceso de enseñanza/aprendizaje del modo *aproximativo/predictivo* en la clase de español L2.

En dicho estudio llegamos a la conclusión de que aunque son muchos los factores que dificultan la adquisición del “futuro” y del “condicional”, en sus formas simple y compuesta, para expresar la probabilidad por parte de estudiantes de español L2, somos los investigadores y profesores los que debemos buscar otras fórmulas que faciliten su adquisición.

² Trabajo de investigación tutelada para la obtención de la Suficiencia Investigadora y del Diploma de Estudios Avanzados (DEA), dirigido por el Dr. Pedro Carbonero Cano: “La expresión de la probabilidad mediante “futuro” y “condicional” en la clase de E/LE”, 2008. Universidad de Sevilla. Doctorado en “Lingüística de la enunciación y su aplicación al estudio e investigación de la lengua española”.

HIPÓTESIS

Aunque son muchos los factores que dificultan el proceso de adquisición y el uso de la expresión de la probabilidad por parte de aprendientes de español como segunda lengua, creemos que una propuesta metodológica significativa –como la que ofreceremos en este estudio– les ayudaría a no encontrar tantas dificultades y obstáculos en su aprendizaje. Solo hay que estar abiertos a la idea de reorganizar los planes curriculares, necesidad que urge, para facilitar el aprendizaje de nuestros estudiantes.

Si dejamos de llamar a las formas por su tradicional nombre y comenzamos a preocuparnos por enseñar los valores reales de estas en la clase de español L2, nos encontraremos con que, a veces, es más fácil de lo que parece explicar la gramática. Está claro que es importante que el profesor tenga una sólida formación en teoría gramatical para saber interpretar y transmitir nuestra a veces compleja y siempre rica lengua; pero la realidad es bien distinta, por lo que son los investigadores los que tienen que empezar a buscar soluciones y facilitar al docente su labor. A través de una gramática cognitiva podemos beneficiarnos todos, si bien es cierto que aún es pronto para ver los resultados beneficiosos de esta en el proceso de enseñanza/aprendizaje del español L2/LE, ya que no disponemos de bastantes estudios por ser esta una nueva corriente metodológica en E/LE.

Una enseñanza significativa de la expresión de la probabilidad en español facilitará su adquisición y uso correcto por parte de los aprendientes.

OBJETIVOS

Los resultados obtenidos en ese estudio que nos ha servido de referencia nos han llevado a esbozar los siguientes objetivos:

1. Hacer un análisis crítico de las gramáticas y libros de texto de E/LE con respecto al tratamiento de la expresión de la probabilidad.
2. Proponer una serie de unidades didácticas basadas en una enseñanza significativa de la gramática, pero con un objetivo claramente

comunicativo, para facilitar el proceso de enseñanza/aprendizaje de las distintas formas de probabilidad en la clase de español L2.

3. Comprobar que dicha propuesta metodológica realmente actúa como facilitadora de dicho proceso mediante el análisis de un corpus en el que haya estudiantes que recibieron tal instrucción y estudiantes que fueron enseñados a través de otros métodos.

Como ya se ha dicho, intentaremos abordar las dificultades ante las que nos encontramos en el aula de español L2 en cuanto al tratamiento de las distintas formas de expresar probabilidad, así como ofrecer soluciones a dichos problemas que nos ayuden a facilitar el proceso de enseñanza/aprendizaje de dichas formas.

El interés por esta línea de investigación surge a partir de mi experiencia como profesora de español L2/LE, por ser una de las cuestiones que mayor dificultad supone en el aula. Además, aunque hay ya algunos trabajos interesantes que intentan ofrecer nuevas descripciones más adecuadas para explicar fenómenos gramaticales como el que aquí nos ocupa y que más adelante serán analizados, estas nuevas y revolucionarias propuestas no han llegado aún de forma definitiva a los manuales, métodos y gramáticas que se destinan a la enseñanza de E/LE.

2. DESCRIPCIÓN DEL CORPUS Y DE LOS INFORMANTES

Para comprobar que la propuesta metodológica ofrecida en este estudio realmente actúa como facilitadora de dicho proceso, es necesario el análisis de un corpus que muestre las producciones de estudiantes que recibieron tal instrucción y estudiantes que hayan recibido una instrucción formal a través de otros métodos. Esto, además, nos permitirá conocer el uso real que de los distintos mecanismos formales para la expresión de la probabilidad hacen los hablantes no-nativos de español.

El corpus contiene casi cuatro horas de conversaciones grabadas en distintos centros de trabajo en las que han participado 91 estudiantes de niveles

A2, B1, B2, C1 y C2 –según el *MCEER*–, intentándose mantener juntos a los alumnos del mismo nivel y del mismo curso, si bien en algunos casos la LM de aquellos no fue la misma. Este está compuesto por un grupo de estudiantes que recibieron una enseñanza significativa, que es la que se propone en este trabajo, y otro grupo de aprendientes cuya instrucción se hizo a través de otras metodologías de las que disponemos en el mundo del español L2 /LE. Asimismo, dentro de cada uno de ellos se hallan distintos subgrupos dependiendo del nivel y de las condiciones de aprendizaje en la que se encontraban aquellos.

Este proporciona datos interesantes para poder extraer conclusiones acerca de la competencia comunicativa en torno a la expresión de la probabilidad en estudiantes de español L2/LE.

3. METODOLOGÍA DE TRABAJO

La metodología seguida para llevar a cabo el estudio que presentamos en este artículo se divide en cuatro fases:

- a) Revisión bibliográfica sobre los factores que intervienen en el proceso de aprendizaje de segundas lenguas y en la interlengua de los aprendientes, y cómo estos se sirven de estrategias para conseguir el nivel de competencia deseado o acercarse lo máximo posible al modelo correcto de la lengua meta.
- b) Análisis de los materiales de que disponemos para comprobar si es correcto o no el tratamiento que estos hacen de la expresión de la probabilidad en español.
- c) Propuesta didáctica que ayude a que los aprendientes se acerquen a las distintas formas de expresar probabilidad de una forma significativa con la intención de no obstaculizar su adquisición y uso.
- d) Análisis de un corpus que nos ayude a esclarecer el por qué de la dificultad a la hora de adquirir y producir las diferentes formas de expresar la probabilidad por parte de los aprendientes de español L2.

4. CONTENIDO DE LOS DIVERSOS CAPÍTULOS

A continuación, ofrecemos una breve descripción de las distintas partes de que se compone este trabajo:

I. CONSIDERACIONES TEÓRICAS

Aquí, haremos una revisión bibliográfica sobre el proceso de adquisición/aprendizaje de una L2 o LE en la que conoceremos las teorías generales sobre dicho proceso, los factores extralingüísticos que intervienen en él, las variables individuales y el papel de la enseñanza en el proceso de aprendizaje.

También se verán los modelos teóricos y los análisis de datos propuestos por la disciplina conocida como “adquisición de segundas lenguas” (ASL), entre los que merecerá especial atención los estudios sobre interlengua por la importancia de sus aportaciones. Así, en los sucesivos capítulos de esta primera parte, estudiaremos los factores que intervienen en ella: transferencia de la lengua materna, la instrucción formal (defendiendo una enseñanza significativa mediante una gramática cognitiva y la figura del profesor como figura integradora y motivadora que dispone de estrategias didácticas), la competencia comunicativa y las estrategias de aprendizaje.

II. ADQUISICIÓN Y USO DE LA EXPRESIÓN DE LA PROBABILIDAD

En esta segunda parte haremos un análisis/crítica de los materiales de que disponemos los profesores para ver si interfieren en la adquisición de la expresión de la probabilidad en español dificultando dicho proceso.

III. PROPUESTA METODOLÓGICA

Teniendo como base la unidad didáctica que ofrecimos en el pasado estudio, intentaremos trasladar nuestra propuesta metodológica a un contexto

de aula para ver si realmente facilita el proceso de enseñanza/aprendizaje de la expresión de la probabilidad.

Dicha propuesta tiene como objetivo enseñar de forma significativa los valores reales de las distintas expresiones de que disponemos para hacer hipótesis en español. La enseñanza significativa ayuda tanto al aprendiente en su proceso de aprendizaje de la lengua meta como al profesor en su labor docente. Solo tenemos que aportar un poquito de luz y no tener miedo a cambiar los planes curriculares (que a veces parecen seguir los métodos de otras lenguas internacionales, como es el caso del inglés, que poco tienen que ver con la nuestra), empezando a facilitar el aprendizaje de nuestros alumnos.

IV. EL CORPUS

Para conocer el uso de la expresión de probabilidad en hablantes no nativos, se entrevistó a un grupo de estudiantes que había recibido la instrucción que proponemos en este estudio y otro grupo de alumnos cuya instrucción formal se hizo a través de las distintas metodologías de las que se dispone en el mundo del español L2/LE.

V. CONCLUSIONES FINALES

Una vez obtenidos y cotejados los resultados de las entrevistas, se esbozarán las conclusiones finales a las que se puede llegar. Finalmente, se propondrán qué perspectivas serían interesantes seguir para futuras investigaciones.

PRIMERA PARTE:
CONSIDERACIONES TEÓRICAS

I

EL APRENDIZAJE DE UNA L2 o LE³

1.1. Introducción

Hoy en día, el conocimiento de otras lenguas distintas a la materna se valora positivamente debido, no ya a las necesidades, sino a la multitud de oportunidades de comunicación que se nos presentan y que van en aumento gracias a las innovaciones tecnológicas; es más, se puede decir que el aprendizaje de lenguas extranjeras es fundamental en la formación del individuo, ya que favorece su desarrollo personal y profesional convirtiéndose, a veces, en una exigencia⁴.

Esta situación, que con el paso del tiempo va a más, ha generado lo que se denomina “industrias de la lengua”, cuyo dinamismo genera, a su vez, en un proceso de continua retroalimentación, mayor interés y dedicación a las cuestiones de enseñanza lingüística (Pastor, 2004: 70).

³ Ambos términos se utilizan indistintamente en la mayoría de las ocasiones para referirse a cualquier lengua que no sea la materna o que adquirimos después de esta. Sin embargo, si queremos precisar en qué circunstancias se produce el proceso de aprendizaje, no es adecuado equiparar los términos de L2 y LE, ya que este último se refiere a la lengua no nativa que se aprende si esta no está presente en el contexto diario del aprendiente –por tanto, la que se aprendería en un contexto de aula–, mientras que por L2 se entiende la lengua meta que se halla en su contexto inmediato pudiendo entrar el aprendiente en contacto con ella fuera del aula. En este trabajo utilizaremos indistintamente ambos conceptos siempre que las reflexiones se refieran a ambas situaciones, aunque debido al contexto en el que nos encontramos, preferiremos el de L2 o *segunda lengua*.

⁴ Al encontrarnos en una situación de contacto de lenguas o cuando resulta necesario u obligatorio para un determinado trabajo, por ejemplo.

La adquisición de una segunda lengua, como cualquier tipo de aprendizaje, resulta una acumulación de conocimientos (fonéticos, léxico-semánticos, morfo-sintácticos, pragmáticos, discursivos...) que requieren práctica, destreza y paciencia. Con todo, debemos preguntarnos lo siguiente:

- a) ¿El aprendizaje de una segunda lengua es distinto del de cualquier otro aprendizaje (tocar un instrumento, las matemáticas...)?
- b) ¿Se aprende de la misma forma L1 y L2?
- c) ¿Se parece más al aprendizaje de la L1 que a esos otros aprendizajes?

Los distintos aprendizajes que cada individuo llega a realizar no son iguales, pudiendo clasificarse estos en dos tipos:

- 1) aprendizaje inconsciente y espontáneo
- 2) aprendizaje consciente e intencional

El aprendizaje de la lengua materna sería inconsciente, ya que coincide con el periodo en el que el individuo madura física y psíquicamente; así, este tipo de aprendizaje es similar al de otros procesos cognitivos como son el visual, el psicomotor o el de las relaciones espacio-temporales. En cambio, el de una L2 o LE sería de tipo consciente y presenta semejanzas con aprender a tocar un instrumento o las matemáticas, en los que se precisa del conocimiento de unas reglas que no tienen por qué garantizar el éxito.

Uno de los rasgos que diferencian ambos tipos de aprendizaje es la necesidad de la figura del profesor en el segundo⁵; sin embargo, no debemos olvidar que en el proceso de adquisición de la lengua materna también es necesaria la ayuda de una persona más experta, ya que los niños no serían capaces de comunicarse de igual modo sin el apoyo proporcionado por los adultos. Además, hay que señalar que en el aprendizaje de una segunda lengua, no siempre se da la figura del profesor, pudiendo ser los hablantes nativos de la comunidad de habla de la lengua meta los que ayuden al aprendiente a través de la convivencia diaria.

⁵ Aunque este no es indispensable ya que hay casos de autodidactismo.

En cuanto a si se aprenden de la misma forma la lengua materna y la L2, lo primero que llama la atención es la rapidez y la facilidad con que se adquiere la primera frente a la tardanza y dificultad en el proceso de aprendizaje de la segunda. Además, también es curioso el hecho de que, incluso en casos de aprendizaje exitoso, el nivel alcanzado⁶ puede no ser igual al de un nativo. Así pues, el aprendizaje de segundas lenguas no se puede identificar con el de la lengua materna.

Con todo, es necesario señalar que ambos comparten el hecho de que sin el *uso de la lengua* meta no es posible su desarrollo; es decir, si no hay interacción en esa lengua, no se puede tener la capacidad de usarla –de *comunicar*–, incluso teniendo conocimientos sobre ella. Se puede conocer la totalidad de la gramática de una segunda lengua y no poder comunicar una sola frase en ella por no tener conocimiento del *uso real* que de esta hace su comunidad de hablantes. Es por esto que, en un contexto de LE es necesaria la figura del profesor nativo, pues, al no estar en un contexto de inmersión, solo este podrá dar muestra de ese uso real de la lengua meta.

Sobre si el aprendizaje de una segunda lengua se parece más al de otros aprendizajes o al de la lengua materna, ya se ha dicho que, en el caso de adultos, presenta semejanzas con aprender a tocar un instrumento, a conducir o las matemáticas, aprendizajes en los que es necesario el conocimiento de determinadas reglas teóricas que no tienen por qué garantizar el éxito. Es, por tanto, un aprendizaje inducido y condicionado por la enseñanza. A este respecto, son interesantes las explicaciones neurológica y cognoscitiva que recogen Larsen-Freeman y Long (1991: 163-167) sobre las diferencias entre la L1 y la L2:

- a) La *lateralización*, o pérdida de plasticidad del cerebro que se produce al inicio de la pubertad, conlleva la pérdida de la facilidad articulatoria.
- b) Una vez alcanzada la edad de las operaciones formales –según Piaget (1923), entre los 12 y los 15 años–, ¿sigue funcionando el *dispositivo de adquisición del lenguaje*, propuesto por Chomsky, o entran en juego los mecanismos de resolución de problemas comunes a otros aprendizajes?

⁶ La capacidad de corrección, la agilidad o la facilidad comunicativa.

La mayoría se ha posicionado a favor de que en el aprendizaje de segundas lenguas se activan mecanismos de resolución de problemas, siendo este un aprendizaje voluntario y consciente, lo que no significa que no haya personas con lo que se ha denominado el “don de lenguas”.

Ahora bien, ¿qué significa aprender una segunda lengua? Ser capaz de usar dicha lengua de un modo lo más similar posible al de un nativo –dominar tanto el sistema lingüístico a través de las cuatro destrezas⁷ como el uso pragmático de la lengua– y conocer la cultura en la que esta se inserta y desenvuelve; es decir, alcanzar la *competencia comunicativa*.

Así, el aprendizaje de una segunda lengua supone un conjunto de procesos conscientes e inconscientes mediante los cuales el aprendiente logra un determinado nivel de competencia en dicha lengua desarrollando distintas estrategias y técnicas. En estos procesos influyen factores de aprendizaje externos –el contexto en el que se produce o el tipo de enseñanza– e internos –la motivación, las necesidades y objetivos, la personalidad o el estilo de aprendizaje del aprendiente.

Investigar el proceso de aprendizaje⁸ no es tarea fácil, debido a la gran cantidad de factores y variables –y lo complejo de estos– que en él intervienen. A lo largo de este capítulo intentaremos explicar, a través de las diversas teorías que se han propuesto y los múltiples estudios que se han realizado, cómo se desarrolla la adquisición de una segunda lengua.

1.2. Diferencias entre adquisición y aprendizaje

Como ya hemos señalado, en el campo de la enseñanza/aprendizaje de segundas lenguas se utilizan indistintamente algunos términos sin que exista consenso por parte de los autores a la hora de asignarle un significado.

⁷ *Comprensión lectora, comprensión escrita, expresión oral y expresión escrita.*

⁸ Sin olvidar el proceso de enseñanza que, en muchas ocasiones, va ligado al de aprendizaje.

Anteriormente establecíamos las principales diferencias entre primeras y segundas lenguas, y es que no podemos obviar el hecho de que la mayoría de ellas vienen determinadas por los rasgos que definen los distintos procesos en que estas se desarrollan: *proceso de adquisición*, en el caso de primeras lenguas, y *proceso de aprendizaje*, en el de segundas. Esto se debe al carácter “natural” y el modo inconsciente, además de la facilidad, en que se produce la primera frente al carácter “artificial” y consciente, sin olvidar la dificultad que conlleva, de la segunda. Así se entiende que en la primera no se da una intervención voluntaria por parte de la persona, mientras que en la segunda existirían elementos condicionantes o facilitadores⁹.

Sin embargo, ateniéndonos a estas definiciones, tal “artificiosidad” solo se daría en un contexto académico ya que todo aquel que alcance una segunda lengua debido a encontrarse inmerso en la comunidad que hace uso de ella lo estaría haciendo de forma “natural”. Pero no nos adelantemos a los acontecimientos puesto que más tarde nos detendremos en la diferencia entre aprendizaje formal y aprendizaje natural.

Por tanto, la L2 admite dos vías de aproximación no necesariamente incompatibles:

- a) Vía natural¹⁰, en la que se estaría expuesto a la lengua, inconsciente y sin profesor, sin reglas, sin correcciones ni listas de vocabulario.
- b) Vía formal o explícita, consciente, con reglas, ejercicios de práctica, con un profesor que corrige..., que es la que suele darse en el aula y se considera compatible o complementaria con la anterior.

Así pues, adquisición y aprendizaje son dos enfoques necesarios y complementarios en el acercamiento a una L2, pese a que en la literatura sobre el tema la mayoría de los investigadores prefieran *adquisición* para hablar del

⁹ La presencia de un profesor, el uso de materiales didácticos, el orden y la secuenciación de los contenidos dependiendo de su complejidad, etc.

¹⁰ Vía defendida como única por autores como Krashen y Terrell (1983).

rango superior que abarca todas las situaciones y *aprendientes*¹¹ para referirse a aquellos que se encuentran en el proceso de adquirir una segunda lengua.

Pero volviendo a la diferencia entre los procesos de adquisición y aprendizaje, una de las primeras formulaciones distintivas se la debemos a S. Krashen (1976, 1981 y 1985), que ofreció un modelo explicativo de la adquisición de segundas lenguas, llamado *monitor*, y que en el siguiente capítulo explicaré con más detenimiento. Pese a haber sido tanto aceptada como criticada, interpretada o reformulada, sin duda es una de las teorías que más difusión e influencia ha tenido sobre el tema desde la década de los setenta y principios de los ochenta.

Se hace necesario acudir a la teoría del monitor por plantear la diferencia entre *adquisición* (a través de la cual llegamos a conocer nuestra lengua materna) y *aprendizaje* (que es el que nos conduce a una segunda lengua). Según esto, las lenguas maternas “se adquieren” y las segundas lenguas “se aprenden”; sin embargo, el uso real de ambos términos en la literatura sobre el tema contradice dicha diferenciación y prueba de ello es el nombre que ha recibido la subdisciplina ASL, que trataremos en el capítulo siguiente, cuyo uso se ha extendido completamente en la bibliografía especializada justificando su elección por el hecho de que *aprendizaje* se relacionaba demasiado con las teorías conductistas mientras que *adquisición* lo hacía más con el modo en que un niño aprende a hablar.

Así, Krashen utiliza estos términos para describir los procesos mentales de aprendizaje; es decir, la forma en que el conocimiento lingüístico es interiorizado (*conocimiento inconsciente* o adquisición) y almacenado (*conocimiento consciente* o aprendizaje).

Con anterioridad, estos se referían simplemente a las circunstancias que se presentaban al entrar en contacto con una L2 siendo *adquisición* sinónimo

¹¹ No hay que olvidar el término *alumno*, que se refiere a la importancia que tienen las relaciones interpersonales e institucionales (profesor-alumno, grupo de clase...) en el aprendizaje de aquel.

de “aprendizaje informal” y *aprendizaje* de “aprendizaje formal”. Sin embargo, para Krashen ambos pueden ocurrir en ambas situaciones.

La originalidad de la aportación de Krashen se basa en dos hechos novedosos:

- a) La adquisición frente al aprendizaje está fundamentada en datos empíricos (sobre morfemas) que llevaron a la conclusión de que el orden natural de adquisición de una lengua extranjera se produce de forma parecida a la de la L1 si se está en un contexto natural.
- b) Niega el contacto entre *adquisición* y *aprendizaje*. Dice que lo que se aprende no se adquiere, ya que estos sistemas operan de forma separada.

Las hipótesis de Krashen fueron aceptadas por su simplicidad, claridad, contundencia y fundamentación empírico-científica, pero al mismo tiempo fueron criticadas al demostrarse la existencia de un orden natural secuenciado en el aprendizaje de determinados aspectos de la lengua meta (como por ejemplo el caso de los morfemas en los que él mismo se basó) lo que demuestra el contacto entre aprendizaje y adquisición. Por tanto, *lo aprendido* se puede convertir en *adquirido*.

El modelo de Bialystock (teoría cognoscitiva) sobre el proceso de aprendizaje supera al modelo del monitor de Krashen al admitir el paso del *conocimiento explícito* al *implícito*, del aprendizaje a la adquisición. Es decir, la práctica del conocimiento explícito permite pasar de *lo aprendido* a *lo adquirido* y de *lo controlado* a *lo automático*.

Este modelo, que más tarde desarrollaremos, es el que ha recibido mayor apoyo de la mayoría de los autores por adaptarse mejor a la experiencia que ofrece la realidad del aprendizaje de una L2. Sin embargo, R. Ellis (1994: 362) opina que la distinción implícito/explicito es controvertida porque depende de lo que se entienda por *consciencia*¹². Con todo, y debido a la falta de acuerdo

¹² Tanto el proceso controlado como el automático pueden ser, en principio, consciente o no (McLaughlin, 1987: 153).

sobre la dicotomía *conocimiento explícito/conocimiento implícito*, resume la situación mediante hipótesis contrapuestas:

- a) Es generalmente aceptado que los aprendientes disponen de dos tipos de conocimiento: explícito e implícito.
- b) Menos unanimidad despierta la idea de que ambos conocimientos puedan ser interiorizados, aunque se mantiene la distinción como procesos.
- c) Una alternativa a la distinción es la que propone Bialystock: conocimiento más o menos *analizado* y conocimiento más o menos *controlado*.
- d) Ni la postura de *contacto* ni la de *no-contacto* entre ambos conocimientos dan cuenta satisfactoria de la relación entre ambos.
- e) El conocimiento explícito es visto, cada vez más, como facilitador de lo implícito, ya que puede hacer ver a los aprendientes las diferencias entre el *input* y su *interlengua*.
- f) Diferentes tipos de uso del lenguaje requieren de diferentes conocimientos.

Del modelo de Bialystock (1978) se deduce que en el aprendizaje de una segunda lengua no podemos decir que partamos de cero, puesto que existe un conocimiento previo de una lengua, el de la materna. Por tanto, para mejorar el aprendizaje debemos intentar beneficiarnos de dichos conocimientos con la ayuda de una metodología que los estimule.

Al contrario de lo que ha ocurrido con los términos adquisición/aprendizaje, el uso de *aprendizaje formal* e *informal*¹³ ha sido homogéneo por parte de los autores que hablan de “aprendizaje o enseñanza formal” para referirse a la institucional u organizada y de “aprendizaje o enseñanza informal” para la naturalista, libre o no dirigida.

¹³ Algunos autores utilizan los términos *instruido* en lugar de “formal” y *natural* en lugar de “informal”.

Sin embargo, hay quien prefiere hablar de “aprendizaje espontáneo” para referirse al aprendizaje que se da de forma natural y de “aprendizaje guiado”, resultado de una “domesticación del proceso natural” (Klein, 1986: 19).

Ellis (1990: 2) propone los términos *aprendizaje/enseñanza formal* y *aprendizaje informal*, siguiendo a Krashen. El primero de ellos sería el proceso en el que se aprende obteniendo información sobre reglas explícitas de gramática a través de actividades “estudiosas”, mientras que el segundo supondría el descubrimiento que tiene lugar de forma espontánea y automática gracias tanto a la observación como a la participación directa en la comunicación, siempre y cuando se dé en determinadas condiciones. Al mismo tiempo, defiende el hecho de no comparar aprendizaje formal y de aula, y aprendizaje naturalista e informal debido a que aunque la diferencia psicolingüística entre aprendizaje de aula y naturalista sea importante, puede no ser absoluta.

No hay que olvidar el valor de los términos “formal” e “informal” en contexto sociolingüístico. Estamos de acuerdo con Martín Peris (2004: 69) en que, por un lado, es preferible hablar de *aprendizaje institucional* para aquel que está organizado o autorizado y el de *aprendizaje naturalista* o *libre* para el no organizado o autorizado; por otro, en el contexto de aprendizaje/enseñanza, “formal” hace referencia al aprendizaje de elementos formales de la lengua e “informal” al aprendizaje de elementos informales de la lengua.

1.3. Teorías generales sobre el aprendizaje

El exceso de teorías, modelos o hipótesis, que con frecuencia se superponen, en los últimos años no ha hecho más que producir gran confusión. Larsen-Freeman y Long (1991: 269) afirman que en la actualidad se usan indistintamente al menos cuarenta “teorías, perspectivas, metáforas, hipótesis y afirmaciones teóricas” en la literatura sobre el aprendizaje de lenguas, resultando difícil su evaluación a veces por diferir mucho en:

- a) Su área de aplicación
- b) El tipo de datos de los que debe dar cuenta

c) El grado de abstracción de sus postulados.

A esto hay que añadir el problema de la definición de lo que se entiende por teoría. Debido precisamente a la abundancia de teorías en este campo, hemos decidido clasificarlas en teorías actuales y teorías de la ASL.

1.3.1. Teorías actuales

1.3.1.1. Conductismo

Entre los años cuarenta y sesenta del siglo XX, los estudios de adquisición de lenguas estuvieron dominados por el conductismo: teoría psicológica que defiende que el proceso de aprendizaje de una lengua, al igual que cualquier otro tipo de aprendizaje humano, se deriva de la imitación y la repetición de una experiencia aprendida aplicada a situaciones similares. Su éxito o fracaso depende de la aceptación o rechazo de las producciones realizadas por el aprendiente en su entorno. De esta forma, el aprendiente puede llegar a un grado general o automático del lenguaje.

Esta concepción del aprendizaje se deriva de los estudios realizados por Pavlov (1849-1936) y Skinner¹⁴. Con todo, se considera como padre del conductismo al psicólogo estadounidense J.B. Watson (1913), que afirmó que el hombre es producto de sus experiencias con el entorno y su comportamiento es resultado de esta adaptación al contexto por haber sido expuesto con cierta frecuencia a un estímulo determinado.

Según esta teoría, todo tipo de aprendizaje se desarrolla mediante el proceso de ensayo y error. En el caso del lenguaje, el aprendiente emite una respuesta a un estímulo que quedaría reforzada y se consolidaría, debido a la repetición, como forma de conducta si este recibe una recompensa a su respuesta; en caso contrario esta se debilitaría hasta desaparecer. Por tanto, y según Skinner, el comportamiento verbal, al igual que cualquier otro tipo de comportamiento humano, está marcado por sus consecuencias.

¹⁴ Su obra *Verbal Behavior* (1957) es uno de los más importantes intentos de construcción de un modelo conductista del comportamiento humano.

Pese al interés que suscitó el conductismo, pronto se vio frenado por las teorías innatistas de Chomsky, desde la lingüística, y por la psicología cognitiva, ya que no da respuesta a aspectos más complejos y abstractos como, por ejemplo, la capacidad creativa del lenguaje.

La teoría conductista del aprendizaje influyó en la enseñanza de lenguas dando lugar al *método audio-lingual* con el que se expone al aprendiente a estímulos (ejercicios *drill*) que, mediante la repetición y el refuerzo, interiorizaría pudiendo ser capaz de utilizarlos en situaciones similares como reacción automática a los mismos. Como ya se ha dicho, tanto método como teoría fueron perdiendo importancia tras la publicación de los primeros trabajos de N. Chomsky.

1.3.1.2. Cognitivismo

La escuela cognitiva¹⁵, que nace a mediados del siglo XX como respuesta a la visión “simplista” del conductismo, se deriva de una concepción generativista o chomskiana del lenguaje, y se preocupa por identificar los procesos mentales que el individuo activa y cambia durante el proceso de aprendizaje. Para esta, el conocimiento sería una especie de representación simbólica en la mente del aprendiente y el aprendizaje supondría el proceso por el cual este deposita ese conocimiento en la memoria mediante un procesamiento de la nueva información.

En cuanto al aprendizaje de una lengua, este se produciría a través de la interacción entre el mecanismo innato y las producciones lingüísticas existentes en el entorno siendo necesario adquirir unas reglas generales para poder llegar finalmente a la producción lingüística tras haber formulado hipótesis y analizado errores. Así pues, la gramática explícita contribuiría positivamente a la creación de la interlengua. El proceso de aprendizaje solo se dará si la información nueva es almacenada de modo significativo y organizado

¹⁵ G. A. Miller (1956), J. Bruner (1960), U. Neisser (1967), D. Ausubel (1968), J. Piaget (1970, 1975) y H. Gardner (1988), entre otros.

en esquemas mentales de tal forma que el aprendiente sea capaz de transferir esta información a los contextos en los que esta pueda tener lugar mediante el razonamiento y la resolución de problemas.

El término cognitivismo resulta no ya polisémico, sino poco preciso, debido a que varias son las disciplinas designadas con este nombre¹⁶.

En la didáctica de lenguas extranjeras, el cognitivismo dio lugar al *enfoque del código cognitivo* –desarrollado a principios de los años 70 del siglo XX–, que tuvo poca repercusión en la enseñanza de idiomas, y al *enfoque comunicativo*. A la lingüística cognitiva le debemos el haber permitido una nueva concepción de la enseñanza/aprendizaje de la gramática, dándole especial importancia al significado y a la representación simbólica de las palabras.

1.3.1.3. Socioconstructivismo

Si para el cognitivismo el conocimiento se concibe como representaciones simbólicas en la mente de los individuos, para el constructivismo este no es algo fijo y objetivo sino algo que se construye a través de un proceso de aprendizaje de forma individual y que sería relativo y cambiante. Por tanto, cada individuo genera su propio conocimiento y sus propias reglas con los que da sentido y significado al mundo que le rodea. Para el constructivismo aprender supone buscar sentidos y construir significados.

El constructivismo también presenta una gran variedad de modelos y teorías entre las que podemos considerar dos tipos: las teorías de orientación cognitiva o psicológica (iniciadas por Piaget) y las de orientación social (cuyo precursor es Vygotsky).

J. Piaget (1966) se centra en la influencia positiva de la interacción en el desarrollo cognitivo del individuo. Así, en primer lugar, el conocimiento nuevo se asimilaría por la relación de este con las ideas previas que el aprendiente ya

¹⁶ La ciencia cognitiva (como punto de encuentro de la psicología cognitiva y la inteligencia artificial), el constructivismo y la lingüística cognitiva.

posee para, finalmente, producirse una acomodación o reajuste de las estructuras cognitivas. Por lo tanto, habría aprendizaje en el caso de transformarse las estructuras cognitivas preestablecidas. Esta teoría psicológica del aprendizaje, conocida con el nombre de *aprendizaje por acción*, evoluciona desde el cognitivismo y destaca la importancia de la maduración cognitiva para el desarrollo del lenguaje. Para este autor, no tiene sentido dar contenidos lógicos acabados en la enseñanza, pues es el aprendiente el que ha de llegar a ellos a través de la experimentación. Así pues, el aprendizaje es consecuencia del desarrollo cognitivo del individuo y depende de factores biológicos.

Por otro lado, el interaccionismo social es un enfoque de la psicología educativa que considera el aprendizaje como un proceso de interacción social del individuo para dar sentido al mundo que le rodea. En cuanto a la enseñanza de lenguas, el aprendiente necesitaría interaccionar con otros individuos para llegar a adquirir la lengua meta mediante el uso significativo de esta.

Entre los años 20 y 30 del siglo XX, L. S. Vigotsky desarrolló una teoría general del aprendizaje dando así origen al interaccionismo social. Vigotsky (1988: 133) acuñó el término de *zona de desarrollo próximo (ZDP)* para hacer referencia a “la distancia en el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz”. Así pues, en la enseñanza/aprendizaje de una segunda lengua, el aprendizaje es más eficaz cuando el aprendiente trabaja junto a un profesor o compañero en el nivel inmediatamente superior al de sus capacidades actuales ya que este le puede ayudar a pasar al siguiente grado de conocimiento o comprensión. A este proceso se le conoce con el nombre de *mediación*.

Actualmente, en el campo de adquisición de segundas lenguas se aplica el término *interaccionismo social* a una teoría que sostiene que esta consiste en la interacción entre la capacidad innata del ser humano para el lenguaje y los datos lingüísticos que el aprendiente encuentra en los intercambios comunicativos significativos en los que participa. Según este modelo, a través de la interacción con los datos lingüísticos que le proporciona su experiencia

comunicativa, el aprendiente comprueba si sus hipótesis son correctas o erróneas.

1.3.2. Teorías de la ASL

Como ya se ha dicho, son numerosas las teorías sobre el aprendizaje de lenguas; sin embargo, Larsen-Freeman y Long (1991) las clasifican en tres grandes grupos: las innatistas, las medioambientalistas y las interaccionistas.

1.3.2.1. Teorías innatistas

A partir de la década de los sesenta del siglo XX, Chomsky lanza la idea de que los seres humanos estamos dotados genéticamente de un dispositivo a través del cual accedemos al conocimiento y uso de la lengua, a lo que él llama *gramática universal* (GU). Esta dotación biológica se activa y desarrolla al entrar en contacto con una lengua natural, generando así la *lengua interna* de cada hablante nativo.

Chomsky desarrolla su teoría sobre el aprendizaje de la lengua basándose en unos principios claramente opuestos a los conductistas, declarando que este es un proceso interno de selección y construcción creativa de la lengua. La GU dispondría de una especie de inventario con una serie de principios comunes a todas las lenguas naturales y unos parámetros limitadores, por lo que el niño seleccionaría las combinaciones posibles activando los rasgos que se correspondieran con la lengua a la que está expuesto.

Chomsky recurre a la GU para explicar cómo es posible aprender una lengua de forma tan rápida y regular a partir de un *input* tan “pobre” y “caótico”, ya que todos los niños del mundo, con independencia del entorno o de la lengua a la que estén expuestos, lo hacen en el mismo periodo de tiempo, utilizan los mismos procesos de aprendizaje, siguen unas mismas etapas, construyen las mismas estructuras sintácticas y producen los mismos

“errores”¹⁷, salvo excepciones. Por lo tanto, debe haber algo innato común a todos los niños. Esta estructura mental innata necesaria para el aprendizaje de la lengua materna, denominada *dispositivo de adquisición del lenguaje* (DAL), es la que permite al niño adquirir un sistema muy complicado en un espacio de tiempo relativamente corto y, lo que es más importante, le permite producir mensajes que nunca antes había escuchado. En otras palabras, le permite *crear*.

Sin embargo, algunos autores como Pienemann (1984) consideran que el aprendizaje de la lengua materna o de una L2 se rige por los mismos principios generales que actúan en cualquier otro aprendizaje.

En el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras, el problema sobre la adquisición del lenguaje se ha centrado en si sigue activo el DAL, con su GU, cuando se aprende una L2. Según Liceras (1991: 24), existen tres interpretaciones sobre el papel que juega la GU en la adquisición de la L2:

1. *Acceso indirecto a la GU*. La L1 es un intermediario en la fijación de parámetros de la L2. Según este planteamiento, el período crítico para el aprendizaje de L2 se produciría en cuanto se hubieran fijado los parámetros de la L1, es decir mucho antes de la adolescencia.
2. *Inexistencia de acceso a la GU*. En el aprendizaje de una L2 no interviene la GU sino la utilización de mecanismos de aprendizaje general, común a otro tipo de aprendizajes. Esta hipótesis, dice Liceras, es perfectamente compatible con la fijación del período crítico en la pubertad.
3. *Acceso indirecto a la GU*. Los parámetros de la L2 se fijan sin recurrir a la L1, por lo que se niega la existencia de un período crítico de aprendizaje. “No existen claros defensores de esta alternativa para la L2 de adultos” (*ibid*).

Según Larsen-Freeman y Long (1991: 215 y ss), y dejando a un lado los problemas relacionados con su posible falsabilidad empírica, la teoría

¹⁷ El niño no sabe de irregularidades en la lengua, por lo que aplica la regla que conoce produciendo voces del tipo *volvido** en vez de *vuelto*.

chomskiana sobre la adquisición de segundas lenguas contiene, al menos, tres presupuestos cuestionables:

- a) Que el aprendizaje se produzca de forma rápida y casi completa antes de los cinco años de edad, ya que existen estudios¹⁸ que demuestran cómo se dan aprendizajes de elementos lingüísticos en edades posteriores (entre los nueve y los dieciséis años).
- b) Que determinados principios sintácticos sean innatos y no se adquieran mediante aprendizaje¹⁹.
- c) Que el *input* que los aprendientes tienen a su disposición sea inadecuado, en concreto por carecer de la evidencia negativa necesaria para hacer frente tanto a la excesiva complejidad como a la sobregeneralización. Aunque es cierta la ausencia de *input* negativo, no debemos presuponer necesariamente la existencia de un conocimiento lingüístico innato. Al contrario, el aprendizaje puede consistir en un proceso que implique la adopción inicial de hipótesis conservadoras (sin la máxima complejidad), seguidas de un continuo desarrollo (con una complejidad que va creciendo gradualmente), regido por una teoría del aprendizaje y dirigido por pruebas positivas. Como ejemplo mencionan el tratamiento de las reglas léxicas que, al formar parte de la periferia marcada, no están reguladas por principios innatos y que, incluso, la GU reconoce explícitamente que la ausencia de datos negativos no impide necesariamente la adquisición²⁰.

Las teorías innatistas adquirieron gran difusión en los años 80 con las famosas tesis de S. Krashen y su teoría del monitor, la hipótesis del orden natural, la del *input* comprensible o la del filtro afectivo. Asimismo, de cada una de estas teorías han surgido propuestas metodológicas propias.

¹⁸ Mazurkiewich y White (1984).

¹⁹ O'Grady (1987) y Parker (1989).

²⁰ Bowerman (1987) señala que, dado que las reglas léxicas son específicas de una lengua y cultura y, por tanto, no pueden ser reguladas de forma innata, la sobregeneralización léxica es un problema que hay que tratar mediante la experiencia lingüística en cualquier teoría, incluidas las nativistas.

1.3.2.2. Teorías medioambientalistas

Según las teorías medioambientalistas del aprendizaje, que tienen una base conductista, la educación de un organismo o la experiencia son más importantes en el desarrollo que la naturaleza o la dotación innata.

Aunque en la actualidad las teorías medioambientalistas puras no han conseguido progreso alguno, algunas teorías han terminado por ser consideradas como pertenecientes a este ámbito al tratar de explicar la adquisición a través de las variables externas del aprendiente dejando de lado los procesos cognitivos. Entre las más destacadas se hallan la *Hipótesis de la Pidginización* y el *Modelo de Asimilación Cultural* de Schumann, quien intentó justificar una adquisición natural mediante la aculturación. Este modelo defiende la cultura como esencial para el desarrollo de dicho proceso, en el que son clave tanto las actitudes sociológicas como las psicológicas del individuo y del grupo ante la sociedad y la lengua que le rodean. Si la distancia sociológica y/o psicológica del aprendiente con respecto a la comunidad de la lengua meta es demasiado grande, se producen estancamientos en el desarrollo de este proceso hasta el dominio de esta.

La hipótesis de la *pidginización*, basándose en estudios empíricos²¹, afirma que una L2 –adquirida de forma espontánea– comparte con las lenguas pidgin la falta de morfología flexiva y de transformaciones gramaticales en su realización, el léxico reducido, así como la simplificación y reducción de *funciones* de su interlengua cuando esta se encuentra en los primeros estadios del proceso. Esto se debería a las restricciones cognitivas propias de las primeras etapas, por lo que deberían ir desapareciendo a medida que avanza el aprendizaje; sin embargo, esta *pidginización* puede persistir si continúa existiendo distancia social y/o psicológica en el aprendiente con respecto a la lengua meta o a la comunidad que la habla.

²¹ *El Proyecto Harvard* (Cazden, Cancino, Rosansky y Schumann, en 1975, y Schumann, en 1978) llevó a cabo una investigación de diez meses sobre la adquisición no controlada de la interlengua de un obrero costarricense de 33 años que vivía en una zona de Cambridge, Massachusetts.

Schumann (1978) afirma que la distancia social y/o psicológica que el individuo pueda llegar a experimentar durante el aprendizaje de una L2 son las responsables de que solo desarrolle los recursos necesarios para satisfacer la *función comunicativa* –aquella que sirve simplemente para dar y recibir información en la comunicación intergrupala–, ya que los factores que provocan tales distancias ponen al aprendiente en una situación de incomunicación y, consecuentemente, la pidginización de su habla o interlengua.

Según Larsen-Freeman y Long (1991: 247), el *Modelo de Asimilación Cultural* de Schuman ha servido para atraer “la atención sobre ciertos procesos importantes de simplificación lingüística en el desarrollo inicial de la interlengua” y apunta “la posibilidad de que un gran grupo de factores sociales y psicológicos jueguen un papel casual en la ASL”:

“... los factores de grupo, los factores individuales, sociales y psicológicos, sin duda ocuparán un lugar en una teoría de ASL, tal vez de manera más inmediata como variables que condicionen la cantidad y el tipo de exposición a la lengua meta que experimenta el aprendiente. Por otro lado, está también claro y no debería sorprendernos que una teoría que ignore las variables *lingüísticas* y *cognitivas* no podrá explicar adecuadamente un proceso *mental*, el aprendizaje de la (segunda) lengua.” (Larsen-Freeman y Long, 1991: 247-248)

Al igual que otras investigaciones realizadas sobre la evolución de la *interlengua*, la hipótesis de la *pidginización* ha influido en la didáctica de segundas lenguas, como es el caso del tratamiento del error o las propuestas de ofrecer programas basados en procesos y no en contenidos.

1.3.2.3. Teorías interaccionistas

Estas teorías tienen más fuerza que las innatistas y las medioambientalistas por recurrir a factores tanto innatos como medioambientales a la hora de explicar el proceso de aprendizaje de una lengua. Esta corriente defiende la idea de un individuo que interacciona con otros para apropiarse progresivamente de los recursos comunicativos y afirma

que la adquisición de una lengua es más efectiva cuantas más oportunidades tenga el aprendiente para negociar el significado. Las teorías más conocidas son la *teoría funcional-tipológica* de Givon (1979) y el *modelo Multidimensional* del grupo ZISA²², de M. Pienemann, S. Meisel y Clahsen (1981).

La funcional-tipológica tiene como objetivo conseguir una teoría unificada de todos los tipos de cambios lingüísticos, incluida la adquisición. Empezó estudiando los cambios históricos, pero se ha extendido a la variación de registro en el habla de los adultos, el desarrollo de pidgins y criollos, la adquisición infantil de la lengua y la de segundas lenguas. Según Givon (1979), tanto los hablantes como los sistemas lingüísticos pasan de un modo pragmático de comunicación, basado en el discurso, a un modo más sintáctico; es decir, se da un proceso de “sintactización”. Sin embargo, los resultados obtenidos de momento en el ASL, según Larsen-Freeman y Long (1991: 251), no son definitivos; aunque indican que es pronto aún para juzgar hasta qué punto es necesaria la oposición entre los modos de comunicación pragmático y sintáctico como punto de partida para el análisis funcionalista del cambio lingüístico. Por tanto, sigue sin poder comprobarse la verificación de los postulados de Givon.

Según el Modelo Multidimensional del grupo ZISA, que ofrece una explicación cognitiva sobre el proceso de aprendizaje, la interlengua de los aprendientes se desarrolla en cinco etapas siguiendo un orden y una secuenciación de los distintos dominios gramaticales adecuados. Así, será inútil enseñar estructuras que impliquen cambios y análisis que estén por encima de la capacidad real de procesamiento y del nivel de elaboración en que se encuentre el aprendiente²³.

Con todo, esa misma interlengua se desarrolla a lo largo de un *eje variacionista*, ya que cada aprendiente sigue caminos diferentes en la

²² “Zweitsprachenerwerb Italienischer und Spanischer Arbeiter”: Adquisición de una segunda lengua por parte de trabajadores inmigrados italianos y españoles.

²³ Pienemann (1984) afirma que las estrategias limitan lo comprensible y, en consecuencia, lo que se puede aprender (*learnability*): por tanto, lo que se puede enseñar (*teachability*).

adquisición de una segunda lengua, sobre todo en lo que se refiere a su orientación, que puede ser “normativa” –favoreciendo la corrección– o “simplificadora” –atendiendo más a la eficacia comunicativa–, puede variar con el paso del tiempo y, además, es independiente de la etapa de desarrollo.

A pesar de reconocerle importantes contribuciones teóricas y metodológicas, para Larsen-Freeman y Long (1991: 264 y ss) el modelo presenta problemas no ya por sus limitaciones, sino por no explicar la naturaleza de las estrategias de procesamiento que rigen algunos aspectos de la adquisición, por la falseabilidad de ciertos aspectos del modelo y del marco predictivo o por la falta de claridad en cuanto a qué tendencias de los rasgos de desarrollo se consideran violaciones a las restricciones de procesamiento. Sin embargo, opinan que uno de sus puntos fuertes es su poder predictivo, que promete interesantes aplicaciones prácticas:

- a) El uso de las etapas evolutivas para secuenciar elementos en una programación de clase.
- b) El conocimiento de los rasgos variacionistas y las etapas evolutivas puede servir a los profesores hacer un diagnóstico e identificar los distintos tipos de errores de sus alumnos y evaluar las posibilidades que tienen de corregirlos.
- c) Exámenes de nivel y test para valorar los logros.

1.4. Factores extralingüísticos que intervienen en el aprendizaje

Son factores de aprendizaje toda circunstancia que pueda favorecer o dificultar el proceso de aprendizaje de la lengua meta. Entre los factores extralingüísticos que influyen de modo determinante en el desarrollo de la competencia de la lengua que se esté aprendiendo están los psicológicos, los sociológicos y los pedagógicos, pero es necesario, además, tener en cuenta las variables individuales de cada uno, que son las que explican el por qué unos llegan a adquirir una L2 y otros no.

1.4.1. Factores psicológicos

Entre ellos, hay que destacar la *capacidad personal* para el aprendizaje, que tiene que ver con la aptitud lingüística y que consistiría en la combinación de varias habilidades tales como el identificar patrones fónicos en la nueva lengua, el reconocer las funciones gramaticales de las palabras en la oración, el inferir reglas o la habilidad memorística.

La *autoconciencia* del aprendiente también es determinante para el aprendizaje, ya que se relaciona con su capacidad de involucrarse en dicho proceso, de tomar decisiones personales sobre su aprendizaje –sobre sus necesidades y sus objetivos–, de ser consciente de lo que le beneficia y lo que no; en definitiva, de disponer de una cierta autonomía en el aprendizaje.

Pero también hay factores psicológicos que influyen negativamente en el aprendiente como son el *temor al error*, la *timidez*, la *impotencia* o la *sensación de incapacidad*, que se producen en la comunicación ante la dificultad de expresarse o comprender en una lengua nueva. Estos factores que pueden llevar no solo al bloqueo, sino al abandono del aprendiente, son los más temidos.

1.4.2. Factores sociológicos

Los factores sociológicos se refieren a las relaciones entre la lengua materna y la lengua meta, y las actitudes (respeto o desprecio) de los hablantes hacia ellas. El marco sociolingüístico y cultural en que se produce el aprendizaje de una lengua es lo que determina la valoración y el prestigio –social y personal– de esta (Pastor, 2004: 84). Estamos de acuerdo con Lambert (1990) en que la incorporación de una nueva lengua y su cultura conlleva el respeto por esta y la que tiene como materna, mientras que la asimilación exige el desprecio por la propia.

1.4.3. Factores pedagógicos

Normalmente y con el fin de simplificar, se mencionan solo los factores directamente relacionados con el alumno; sin embargo, es necesario tener en cuenta también otros factores como son los relacionados con el profesor, con el centro educativo o con las instituciones de enseñanza, para tener una visión más completa de la situación del proceso de aprendizaje. Los factores pedagógicos se dan en los casos de aprendizaje de una segunda lengua o lengua extranjera en contexto de aula.

En cuanto al profesor, influyen en el aprendizaje de sus alumnos su aptitud para la enseñanza de la L2 o LE; su actitud frente a esta y su cultura, así como ante el grupo meta; su conocimiento de la L2 o LE; su formación didáctica; su experiencia docente con la LE; su motivación por la enseñanza de la LE; su estilo de enseñanza; su personalidad; su inteligencia; sus expectativas acerca del alumnado; así como las decisiones que tome sobre los materiales didácticos empleados facilitarán o dificultarán dicho proceso.

El centro educativo en que se imparta también es determinante y la planificación depende de si es de enseñanza reglada o no reglada. Hay que tener en cuenta la finalidad del sistema educativo –en general o en lo que respecta a la L2 o LE–, la importancia que se le dé a la materia, el por qué se estudian determinadas lenguas extranjeras o la organización del centro, entre otras cosas.

La realidad del aula también tiene su parte de responsabilidad en el resultado final: la proporción de alumnos por clase, los materiales disponibles y el equipamiento del aula (DVD, retroproyector, ordenador, diccionarios...), la disciplina en el aula, la libertad del profesor y de los estudiantes para tomar decisiones con respecto al programa o los materiales, la situación comunicativa que se crea entre el profesor y los alumnos, la distribución del espacio físico del aula... Pero, sin duda, el grupo de alumnos es lo más determinante. Su edad, su formación lingüística y cultural previas, su motivación, sus necesidades y objetivos o sus motivos para aprender esa segunda lengua no siempre coinciden, por lo que el éxito en el desarrollo del proceso de

aprendizaje dependerá de si se planifica la clase atendiendo a todos ellos e incentivando su autonomía (Pastor 2004: 85).

No hay que olvidar la influencia de la teoría lingüística, que trataremos más adelante, de la que a menudo ha dependido el modo de entender y orientar la enseñanza de lenguas extranjeras.

1.4.4. Variables individuales

Uno de los problemas que más preocupan y en los que más se trabaja en adquisición de segundas lenguas son las causas de carácter individual, ya que ayudarían a explicar las diferencias de resultados en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua. Al contrario de lo que sucede con la lengua materna, el proceso de ASL no concluye, en la mayoría de los casos, no ya con una competencia total, sino con una gran variedad de resultados en cuanto a los distintos niveles de destreza lingüística.

Se suele decir que en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua influyen la lengua materna y el *input* y el tipo de enseñanza recibidos; pero, incluso cuando los aprendientes se encuentran en idénticas situaciones, sucede que estos no adquieren el mismo nivel de la lengua meta. Muchos son los factores que se han propuesto para explicar por qué unos adquieren la L2 fácilmente mientras otros obtienen resultados muy limitados aun haciendo grandes esfuerzos. Esta diferencia de resultados se debe a las variables propiamente individuales. Larsen-Freeman y Long (1991: 187 y ss) proponen factores como la *edad*, la *aptitud*, la *motivación* y la *actitud* –factores socio-psicológicos–, la *personalidad*, el *estilo cognitivo*, la *especialización de los hemisferios* y las *estrategias de aprendizaje*, que a continuación desarrollamos²⁴.

²⁴ Cabe destacar además la *memoria*, la *conciencia* y el *deseo*, la *incapacidad lingüística*, el *interés*, el *sexo*, el *orden de nacimiento* o la *experiencia lingüística anterior* (Larsen-Freeman y Long, 1991: 187 y ss).

La cuestión de si la *edad* afecta o no a la adquisición de una L2 ha generado gran controversia llegándose a defender la idea de que a partir de la adolescencia no habría garantías de éxito a la hora de aprender una segunda lengua; es decir, la existencia de un periodo crítico. Algunos investigadores han negado tal afirmación defendiendo que dicho proceso es unitario y puede llevarse a cabo con éxito independientemente de si se empieza de niño como de adulto. Sin embargo, no podemos afirmar con rotundidad que tal circunstancia no pueda influir negativamente en el aprendizaje de una segunda lengua. Lo que sí es cierto es que se recomienda, según la política educativa, comenzar durante la escuela primaria.

La *aptitud*, que ya mencionamos entre los factores psicológicos y que tiene que ver con una cierta capacidad natural para aprender lenguas –nada que ver con la inteligencia o la motivación²⁵–, se manifiesta en la habilidad para codificar la fonética, la sensibilidad gramatical, la habilidad para memorizar o para aprender una lengua inductivamente²⁶. Y es que, sin duda, a mayor aptitud lingüística más rápidamente y con mayor facilidad se aprende una L2. Pero, ¿es esta innata? Y, en caso de respuesta negativa, ¿puede desarrollarse? No podemos afirmar aún si esta capacidad es biológica, pero es innegable el hecho de que la podemos aumentar, ya que los resultados obtenidos de los diversos test de aptitud lingüística²⁷ demuestran que una enseñanza adecuada y coherente puede ayudar al aprendiente a desarrollar estas habilidades que, consecuentemente, influirán en el éxito del aprendizaje lingüístico.

Entre los factores socio-psicológicos que influyen en el aprendizaje, destacan la *motivación* y la *actitud* de los aprendientes que, como bien dice Ellis (1985), suelen confundirse. Gardner y Lambert (1959) propusieron dos tipos de *motivación*: una *integradora*, cuando el aprendiente desea identificarse con otro grupo etnolingüístico, y una *instrumental* o utilitaria, cuando este

²⁵ Según P. Pimsleur (1966), la motivación es parte de la aptitud.

²⁶ Habilidades propuestas por J. Carroll (1981), a quien se debe la primera formulación moderna del concepto “aptitud”.

²⁷ El *Modern Language Aptitude Test*, de Carroll y Sapon (1959), y el *Pimsleur Language Aptitude Battery*, de Pimsleur (1966), son dos ejemplos.

quiere mejorar su estatus social, aprobar un examen o por necesidad para su trabajo. Según Gardner y Lambert, un aprendiente orientado instrumentalmente puede sentirse tan motivado como aquel que lo es de forma integradora; aunque, a la larga, esta última sería más favorable para la adquisición y el dominio de una L2.

Por otro lado, también es determinante en el proceso de adquisición la *actitud* positiva o negativa por parte del aprendiente hacia la lengua meta y su cultura, hacia la comunidad que la emplea y el propio grupo étnico al que pertenece, el contexto de aprendizaje en el que se encuentre e, incluso, hacia los compañeros y el profesor. No podemos obviar la relación entre lengua e identidad. Como ya se ha dicho, la *motivación* y *actitud* no tienen por qué ir unidas, aunque bien es cierto que si existe una motivación alta lo más normal es que se dé una actitud positiva.

Muchos son los que han defendido la *personalidad* como factor decisivo en el proceso de ASL. Algunos rasgos que se relacionan con esta, que han sido estudiados para ver si influyen o no en tal proceso, son la autoestima, la extroversión o la introversión, la ansiedad, el correr riesgos, la sensibilidad al rechazo, la empatía, la inhibición o la tolerancia a la ambigüedad. Según Wong Fillmore (1982), el tipo de enseñanza impartida puede favorecer o perjudicar a un tipo u otro de personalidad, poniendo como ejemplo el hecho de que los niños tímidos pueden progresar más deprisa que los extrovertidos en clases bien estructuradas y orientadas al profesor que con actividades orientadas al grupo. Pese a lo atractivo de esta idea, McLaughlin (1985: 172) no cree que haya pruebas empíricas como para afirmar que el uso de dicho método sirva para mejorar los procedimientos educativos, ya que no todos los tipos de personalidad responden de igual manera a las mismas actividades pedagógicas.

Los investigadores dedicados al *estilo cognitivo* tienen una causa común a los que se preocupan por la personalidad: determinar las consecuencias de la interacción entre estilo cognitivo y prácticas educativas. Este tiene que ver con el modo en que se procesa la información o se aborda un ejercicio y se distingue entre estilos de aprendizaje analíticos y estilos de la Gestalt u

holísticos²⁸. Hartnett (1975) confirmó que los aprendientes analíticos preferían métodos deductivos para aprender lenguas y que obtenían mejores resultados, mientras que con los holísticos funcionaba mejor el método inductivo. Sin embargo, la realidad del aula es bien distinta, ya que los profesores no tenemos la posibilidad de separar a nuestros alumnos dependiendo de sus estilos cognitivos. Pastor (2004: 124) propone como solución diversificar la enseñanza al máximo, para que todos los alumnos tengan la oportunidad de practicar las actividades que más se acercan a su modo de aprender. Asimismo, afirma que los estilos se pueden adaptar según las exigencias y pueden variar con el tiempo, por lo que el profesor debería estimular a los alumnos para que desarrollen varios estilos más que atender a los que cada uno tiene.

La *especialización de los hemisferios* tiene que ver con el fenómeno de la lateralización, proceso a través del cual cada uno de los dos hemisferios cerebrales se va especializando. El izquierdo se especializa en el pensamiento lógico –analítico– que sigue un procesamiento lineal y es aquel en el que se sitúa lo relativo al lenguaje; por el contrario, el derecho domina el pensamiento aposicional, esto es, procesa el pensamiento simultáneo o “estructural-sintético”, por lo que está especializado en relaciones espaciales e imágenes visuales, táctiles o auditivas. Según los resultados obtenidos en los test, estos pueden ser mejores o peores dependiendo del hemisferio que utilicen los aprendientes. Ahora bien, si el lenguaje se encuentra en el hemisferio izquierdo, ¿qué papel tiene el hemisferio derecho en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua? Muchos son los que se han preocupado por averiguar su función en los hablantes bilingües, ya que se ha demostrado que, conforme va madurando el cerebro, este se lateraliza; así pues, podría cambiar la forma

²⁸ Según Knowles (Richards *et al.*, 1998: 60) son cuatro los estilos de aprendizaje: *concreto*, mediante métodos activos y directos para captar y procesar información; *analítico*, estilo utilizado por alumnos independientes a los que les gusta resolver problemas y establecer principios por sí solos; *comunicativo*, que da un enfoque social al aprendizaje, aprendiendo de la puesta en común en grupo, la interacción; y, finalmente, *estilo de aprendizaje basado en la autoridad* mediante clases tradicionales estructuradas y secuenciadas con la figura del profesor ejerciendo autoridad.

en que los hemisferios abordaran la segunda lengua. Sin embargo, aún no hay estudios empíricos suficientes para lanzar ningún tipo de afirmaciones.

Aunque en el capítulo 6 de esta primera parte hablaremos de las *estrategias de aprendizaje* con más detalle, estas son técnicas o herramientas de las que se sirve el aprendiente para facilitar el aprendizaje de la lengua que tiene por objeto. Pero la gran pregunta es si pueden ser enseñadas y aprendidas. Tras estudios como el de O'Malley (1985b) se demostró que no solo es posible, sino que es muy recomendable enseñar estrategias por los logros positivos que se pueden obtener. Esto ha llevado a que se incorporen a los programas de enseñanza, aunque no debemos olvidar que, al igual que sucede con cualquier conducta nueva, los aprendientes pueden tardar bastante tiempo en desarrollar la habilidad necesaria para emplear las nuevas estrategias debido a tener muy arraigadas otras técnicas.

El aprendizaje es un proceso complejo en el que es inevitable la superposición de las variables del aprendiente y su interacción, por lo que nunca podremos ser exactos o correctos si atendemos a un factor aislándolo del resto. Esta superposición hace casi imposible averiguar el grado de influencia de cada una de ellas, por lo que nos encontramos ante la inexistencia de verdades absolutas sobre las consecuencias que ejercen en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua, pese a la cantidad ingente de estudios actuales –a veces contradictorios– sobre el tema.

“Para avanzar en la comprensión de la ASL no basta con seguir identificando variables que puedan influir sobre los aprendientes de una lengua. Es cierto que hemos asistido al aumento de estas taxonomías durante años y probablemente no queramos continuar añadiendo más a la lista. Y en cambio, no está claro que nos encontremos más cerca ahora que antes de desentrañar los misterios de la ASL. Quizás hoy en nuestro campo convenga más ampliar perspectivas: intentar dar una explicación de la ASL y no conformarnos con describirla.” (Larsen_Freeman y Long, 1991: 198)

1.5. Aprendizaje y enseñanza

Anteriormente se explicó la diferencia entre *aprendizaje formal* y *aprendizaje informal*; pero en este punto nos interesa saber si la intervención didáctica tiene algún efecto positivo en el proceso de aprendizaje. Hay estudiosos que consideran, no ya que la influencia de la enseñanza o la instrucción es irrelevante, sino que solo a través de un aprendizaje natural se puede llegar a adquirir y dominar una segunda lengua.

Las primeras investigaciones²⁹ europeas y norteamericanas afirmaron que las similitudes entre adquirir una segunda lengua de forma naturalista y adquirirla mediante instrucción eran innegables, destacando la importancia de la contribución del aprendiente y recordando a los profesores que son compañeros con un objetivo común. Posteriormente, se han realizado estudios³⁰ cuyo objetivo era el de observar los efectos de la instrucción formal sobre el aprendizaje en cuatro áreas:

- a) los órdenes de precisión y las secuencias de desarrollo
- b) los procesos de adquisición
- c) la velocidad de adquisición
- d) el nivel que finalmente se logra en la L2.

Según la evidencia de que hoy disponemos, Larsen-Freeman y Long (1991: 272) afirman que, aunque las secuencias de desarrollo parecen insensibles a la enseñanza, en las otras tres áreas ha dado buenos resultados enfocarse en la forma o en la lengua como objeto –sobre todo en la rapidez con que se lleva a cabo la adquisición–. Dicho de otro modo, la enseñanza ejerce lo que posiblemente sea una influencia positiva en los *procesos* de adquisición, una influencia claramente positiva en la *velocidad* con que los aprendientes adquieren esa lengua y tiene efectos probablemente beneficiosos en la *consecución del nivel último* (1991: 296).

²⁹ Son especialmente importantes las de Schumann (1978), Felix y Simmet (1981), Wode (1981) y Krashen (1982).

³⁰ Lightbown *et al.* (1978, 1980, 1983), Pica (1983), Long (1983) y Pavesi (1984), entre otros.

Estos resultados podrían llevar a algunos a reclamar una vuelta a la enseñanza a ultranza de “la gramática de toda la vida”; es decir, la enseñanza de puntos gramaticales discontinuos y descontextualizados, y explicaciones gramaticales directas. Ahora bien, todos coinciden en que en el aprendizaje, al igual que en todo acto comunicativo, se debe dar la actuación simultánea de procesos primarios (los responsables de un tipo de discurso no planificado, distendido) y secundarios (las formas, las estructuras textuales), ya que estos (*conocimiento metalingüístico*) influyen en los primarios, sustentados a su vez en realidades inconscientes, implícitas y operativas (la *competencia*). Es en esta simbiosis donde se origina la asimilación del material consciente suministrado. Así, estructuras que en origen fueron enseñadas o aprehendidas metalingüísticamente, conscientemente, pueden pasar a engrosar el conjunto de las que se emplean en los procesos internos (Ortega, 1990: 20).

En el capítulo 4 de esta primera parte, intentaremos desarrollar con más detenimiento qué efectos tiene la instrucción formal en el proceso de aprendizaje, si ésta debe ser implícita o explícita, las ventajas de la enseñanza significativa, así como las estrategias didácticas que debe llevar a cabo el profesor.

Lo que es innegable es que la *enseñanza* de una segunda lengua tiene como objetivo favorecer el aprendizaje de esta y desarrollar, así, la competencia comunicativa en la lengua meta.

1.6. Conclusiones

Hay que reconocer la complejidad que supone el proceso de aprendizaje de una segunda lengua y debemos ser conscientes de que no hay un único método correcto para la enseñanza de idiomas (Bialystock y Hakuta, 1994: 209).

No existe una teoría global, ya que son muchos, además de importantes, los factores que intervienen en dicho proceso –como la variabilidad individual, la L1, la transferencia, el *input* recibido, la instrucción formal, la interiorización y recuperación del conocimiento, lo afectivo, etc.– y parece casi

imposible dar respuesta justa a tantas cuestiones planteadas. Así, se recomienda el desplazamiento hacia teorías de más reducido campo de estudio (McLaughlin, 1987: 157).

Es necesario tener en cuenta en cualquier modelo de adquisición de segundas lenguas y en su práctica didáctica los aspectos de la ASL recogidos por autores como Stern (1983), Lightbow y Spada (1993), McLaughlin (1987), Larsen-Freeman y Long (1991), Bialystock y Hakuta (1994) o Ellis (1994); si bien, no debemos tomar como irrefutables los resultados obtenidos de esas investigaciones empíricas. Las cuestiones sobre las que sí hay cierto grado de acuerdo, y que cita McLaughlin (1987: 154), son las siguientes:

1. Existe en el aprendizaje de una L2 cierto *orden natural*, que está condicionado por la GU y que interactúa con ella. Además, este orden se puede predecir. Por tanto, unas estructuras deben aprenderse primero para poder adquirir otras después.
2. En el aprendizaje de una L2, el aprendiente *crea su propio sistema o interlengua*, al igual que un niño cuando aprende su L1. Sin embargo, el aprendizaje de la L2 en adultos es de naturaleza diferente al de la lengua materna en el niño, pues este empieza de cero, mientras que el adulto ya posee una L1, que jugaría un papel fundamental en el aprendizaje de una segunda lengua.
3. La *exposición* a la lengua es esencial en el proceso de aprendizaje de una L2, no se puede aprender una lengua sin recibir ningún tipo de *input*, y, para su mejor enseñanza y/o aprendizaje, debe partirse de lo simple a lo complejo.
4. Tanto las *estrategias* como las *habilidades cognoscitivas* facilitan no ya la comprensión y el almacenamiento de la información, sino su recuperación y uso para la comunicación.
5. La interlengua del aprendiente, en cualquier etapa a lo largo de su evolución o desarrollo, se compone de un *sistema de reglas variables*.
6. Es cierto que el *conocimiento explícito* de reglas es necesario y positivo para la adquisición de una L2; con todo, conocer una regla no significa saber usarla de forma comunicativa (*conocimiento implícito*).

7. El *contexto* lingüístico y la *situación* o factores que afectan al aprendiente repercuten en el ritmo de aprendizaje y el nivel de perfeccionamiento que este pueda alcanzar. Son, por tanto, la primera causa de variabilidad en la ASL.
8. Este también se ve afectado por cuestiones personales de tipo *afectivas* y *cognoscitivas*. Es lo que conocemos con el nombre de *variabilidad personal* y aquí encontramos factores como la inseguridad, la actitud hacia la L2 y sus hablantes nativos, las habilidades propias a la hora de interactuar o reconocer estructuras, o la motivación en el aprendizaje. En esta última entra en juego la actitud del profesor, y es que el aprendiente la entiende como factor esencial de estímulo más que su propia competencia lingüística y comunicativa.

Como hemos podido ver a lo largo de este primer capítulo, muchas son las teorías que se han formulado en torno al aprendizaje de una segunda lengua –unas más empíricas que otras, pese a la gran cantidad de estudios realizados–, por lo que debemos ser prudentes e intentar seguir investigando sobre cómo se produce el proceso de la ASL.

II

ADQUISICIÓN DE SEGUNDAS LENGUAS (ASL)

2.1. Introducción

El interés por el estudio de la adquisición de segundas lenguas viene de muy antiguo, aunque buena parte de la atención de los investigadores se puso, en la *enseñanza* de la lengua, llevándose así a cabo importantes estudios comparativos sobre metodología de la enseñanza de lenguas. Estos estaban convencidos de que el aprendizaje sería más efectivo cuanto más eficaces fueran los métodos para dicha enseñanza.

Sin embargo, los resultados de los estudios comparativos no fueron concluyentes por lo que, durante los años 60, se produjo un debate sobre la naturaleza del aprendizaje en el terreno de la psicología que, junto con la revolucionaria propuesta de Chomsky, hizo que se cuestionara todo lo investigado hasta el momento sobre la enseñanza de lenguas. Así pues, nos encontramos ante un cambio de perspectiva en la investigación, pasando de atender al proceso de enseñanza al de aprendizaje –que veremos con más detenimiento a lo largo del capítulo 4–, que dio lugar a una fructífera disciplina que se dio a conocer con el nombre de *adquisición de segundas lenguas* (ASL).

En dicha disciplina intervienen la psicolingüística, la sociolingüística y, a veces, la neurolingüística, e intenta ofrecer explicaciones y respuestas, no siempre concluyentes, al proceso de aprendizaje por parte de los aprendientes. Así pues, la ASL se corresponde con el estudio de los procesos del aprendiente en la adquisición de cualquier otra lengua que no sea la materna, tanto en contexto formal como natural (Pastor, 2004: 100), procesos mediante los cuales

este desarrolla la capacidad de emplear estructuras y formas lingüísticas en dicha lengua para comunicarse con la comunidad de habla a la que esta pertenezca.

Es, a partir de 1965, cuando empieza a florecer la ASL, momento en el que no solo se publican numerosos estudios, sino que comienzan a organizarse multitud de congresos sobre la adquisición de segundas lenguas³¹, llegando a disfrutar de una posición privilegiada en nuestros días –por su profusión– y cuya expansión, todo hace indicar, va a más:

“El estudio del aprendizaje de lenguas extranjeras que, en un principio, estuvo íntimamente ligado a la problemática de la enseñanza, ha adquirido una dimensión empírico-teórica que se ha desarrollado en los últimos años y que, sin dejar de tener valor, si bien indirectamente, para la realidad didáctica, ha dado lugar a un campo de investigación que trata de definirse a sí mismo, de forma independiente, como una disciplina más de las ciencias cognitivas.” (J. M. Liceras, 1991: 11)

Los avances en esta disciplina han ayudado a que tanto profesores como aprendientes se acerquen al proceso de adquisición de una segunda lengua, ya que el profesor puede conocer un poco mejor cómo experimentan sus alumnos dicho proceso y el aprendiente puede tomar conciencia de la situación o estadios por los que debe pasar en el acercamiento a una L2 (Pastor, 2004: 100).

En el desarrollo de la ASL como disciplina, se establecen tres etapas (Liceras, 1991):

1. Una primera etapa de reconocimiento y aceptación de que las producciones lingüísticas de los hablantes no nativos constituyen un sistema y no un habla desviada, como se reflejó en el concepto de *interlengua*.
2. Una segunda fase de elaboración de modelos teóricos sobre cómo se adquieren las interlenguas (iniciada con las propuestas de Krashen, McLaughlin y Bialystock, entre otros, a partir de los años 70).

³¹ Hatch (1978) solo pudo registrar siete estudios anteriores a 1965.

3. Y una tercera etapa en que se aborda el problema de cómo analizar las interlenguas, es decir, cómo podemos inferir la competencia comunicativa del aprendiente a partir de su producción lingüística y el *input* que recibe.

A lo largo de este capítulo, intentaremos abordar esas dos primeras etapas, haciendo un repaso, en primer lugar, de los distintos análisis de datos que se realizaron en la ASL, así como una revisión de los principales modelos teóricos explicativos de la *adquisición de segundas lenguas* que han marcado la evolución de estos estudios³².

2.2. Los inicios de la investigación en adquisición de segundas lenguas

Con el nacimiento de esta nueva disciplina los investigadores comienzan a analizar diferentes tipos de datos con la intención de comprender cómo se produce el proceso de adquisición de una segunda lengua. En los siguientes epígrafes esbozaremos el desarrollo histórico de los distintos tipos de datos; sin embargo, pese a que los estudios sobre interlengua se hallan en el seno del Análisis de Errores, hemos preferido dedicar un epígrafe a esta por las importantes aportaciones de sus estudios, así como los procesos que intervienen en ella, que iremos desarrollando a lo largo de los siguientes capítulos de esta fundamentación teórica.

2.2.1. Análisis Contrastivo (AC)

El análisis contrastivo, que se desarrolló entre los años 40 y 60, se inició con la publicación de *Teaching and Learning English as Foreign Language*, de Charles Fries, en 1945. En esta obra, Fries defendía la idea de que se podrían predecir las áreas de dificultad surgidas durante el aprendizaje si se hacía una

³² Otra gran aportación de la ASL ha sido la de las *variables individuales* que influyen en los resultados de los aprendientes, que ya desarrollamos en el capítulo anterior por considerar más conveniente incluirlo en el capítulo dedicado al proceso de aprendizaje de segundas lenguas y los factores que intervienen en él.

comparación sistemática entre la lengua materna de los aprendientes y la lengua objeto, buscando similitudes y diferencias.

Sentadas ya las bases del Análisis Contrastivo, sería Robert Lado³³ (1957) quien formularía definitivamente la hipótesis contrastiva, aplicando la lingüística estructuralista y el conductismo psicológico a las ideas de Fries.

El objetivo, pues, era ofrecer datos que ayudaran a diseñar un programa normativo sobre qué, cuándo y cómo enseñar una segunda lengua, para así favorecer un aprendizaje más eficaz. Los estudiosos del AC partían de la base de que existía una relación proporcional entre la distancia lingüística y la dificultad de aprendizaje:

“[...] aquellos elementos que sean parecidos en su lengua nativa le resultarán más sencillos y los que sean distintos le serán más difíciles”
(Lado, 1957: 2).

De este modo, trataban de demostrar por qué algunas lenguas resultaban más difíciles frente a otras mucho más fáciles de aprender. Sin embargo, en 1967, Corder afirmó que la distancia entre lenguas es un concepto lingüístico y empírico, mientras que la dificultad es un concepto psicolingüístico y subjetivo. Por tanto, aun siendo cierto que para el hablante no nativo sea fácil de aprender una lengua que comparte rasgos similares con la suya, la distancia lingüística no implica necesariamente una dificultad de aprendizaje; es más, las similitudes pueden entorpecer dicho proceso haciendo creer al aprendiente que la lengua meta y la materna son prácticamente iguales³⁴.

Con todo, los estudiosos del AC defendieron el hecho de que se podían predecir las áreas de dificultad en el aprendizaje de la lengua objeto, lo que llevaría a ordenar los errores según su grado de dificultad. Está claro que conocer de antemano los errores que supuestamente cometerán los

³³ *Linguistics Across Cultures*.

³⁴ Es lo que suele pasar en la clase de E/LE con estudiantes de lenguas romance como el portugués y el italiano, cuya *interlengua* no es más que lo que coloquialmente denominamos “portuñol” e “italiañol”; es decir, portugués o italiano pronunciado con acento español.

aprendientes puede ayudar al profesor a evitarlos, diseñando actividades que faciliten su aprendizaje; sin embargo, y como se demostraría después, la realidad del aula demuestra que no siempre se consiguen solventar ciertas dificultades. Esto les llevó a considerar la lengua materna como factor negativo en el proceso de aprendizaje de la lengua objeto, surgiendo así el concepto de *interferencia lingüística*, que después pasaría a conocerse como *transferencia*.

El Análisis Contrastivo marcó algunas de las tendencias metodológicas en la enseñanza de idiomas de la época: el método de traducción y el método audio-lingual. Si bien el primero ha recibido muchas críticas –o total rechazo– por parte de los profesores de segundas lenguas, el método audio-oral tuvo mayor aceptación; no obstante, ambos recibieron críticas por no dar cabida a situaciones de comunicación reales y por no permitir la creatividad del aprendiente.

La “versión fuerte” del AC, cuyas hipótesis defendió Lado, fue la que recibió las principales críticas debido a deficiencias de índole práctica, incoherencias teóricas y dificultades metodológicas (Fernández González, 1995: 5). Tampoco se demostró que se pudieran predecir los errores de los aprendientes, ya que muchos de ellos se cometían debido a causas ajenas a la interferencia de la lengua materna. Asimismo, no supo ofrecer un corpus de errores que sirviera para establecer una jerarquía de dificultades.

Sin embargo, en la actualidad se sigue manteniendo la “versión débil” del AC, desvinculada de las extremistas premisas iniciales. Según esta, se pueden explicar semejanzas y diferencias entre los sistemas de ambas lenguas –la materna y la meta– para entender las dificultades en el aprendizaje, aunque no tienen por qué predecirse, y dichas diferencias no conducen necesariamente a que el aprendiente cometa errores, sino que puede hacer que este evite –o salve– dificultades, mediante el uso de estructuras simplificadas (Fernández González, 1995: 15-16).

Pese a las críticas, al AC le debemos el haber iniciado toda una línea de investigación centrada en el alumno y su proceso de aprendizaje, que hasta

entonces, como ya se ha comentado, había sido prácticamente ignorada en beneficio de la enseñanza.

2.2.2. Análisis de Errores (AE)

A finales de los años 60, surge el llamado análisis de errores con la obra de Corder *The Significance of Learners' Errors* (1967), inspirado en la teoría chomskiana sobre la adquisición del lenguaje. Este autor rechazó la teoría de la formación de hábitos como mecanismo de aprendizaje al considerar que el aprendiente va construyendo generalizaciones sobre la estructura de la lengua objeto a partir de la información de que dispone, lo que llevó a los estudiosos a replantearse la teoría del aprendizaje y el tratamiento de errores, que pasó a ser el centro de sus investigaciones:

“Si bien la naturaleza y la calidad de los errores que comete el estudiante no proporcionan una medida directa de sus conocimientos de la lengua, probablemente sí constituyen la más importante fuente de información sobre la naturaleza de su conocimiento. A partir del estudio de sus errores, estamos en condiciones de inferir la naturaleza de su conocimiento, en un punto determinado de la trayectoria de su aprendizaje, así como de descubrir lo que todavía le queda por aprender. Al describir y clasificar sus errores elaboramos un cuadro de los rasgos de la lengua que le están causando problemas de aprendizaje.” (Corder, 1973: 254)

Este replanteamiento del concepto de *error* hizo ver que aprendientes de diferentes lenguas maternas cometían errores similares, por lo que estos no tenían por qué deberse a la “interferencia” de la L1. De modo que, por extensión, se pensó que el proceso de ASL era también un proceso de formación de reglas en el que estas se interiorizaban mediante un proceso de formación y comprobación de hipótesis. Después de haber sido expuestos por primera vez a la lengua meta, los aprendientes enunciarían hipótesis acerca de la naturaleza de algunas de sus reglas, comprobando seguidamente la validez de estas recurriendo a ellas para producir expresiones de la lengua objeto. Basándose en su percepción del desajuste entre lo que ellos producían y las

formas/funciones de la lengua meta a la que estaban siendo expuestos, modificarían sus hipótesis sobre la naturaleza de las reglas de la lengua objeto y sus expresiones lingüísticas irían progresivamente acercándose a esta (Larsen-Freeman y Long, 1991: 61).

Este tipo de errores, que obedecían a causas ajenas a la L1, fueron denominados *errores de intralengua*³⁵ (Richards, 1971). Con todo, sí había errores que podían deberse a la influencia de la lengua materna y recibieron el nombre de *errores de interlengua*, pero ahora el negativo fenómeno de la “interferencia” del AC cumple una función positiva y se denomina *transferencia*.

Así, el concepto de *error*³⁶ ya no es algo a evitar, sino un elemento imprescindible durante el proceso de aprendizaje que puede ayudarnos a entender cómo este se produce y manifiesta que se está aprendiendo. Esto hizo que los estudiosos del AE realizaran clasificaciones de errores y que se diera un nuevo cambio de metodología en la investigación, pasándose de comparar L1 y L2 a analizar la producción del –ahora activo– aprendiente, considerando la ASL como un proceso cognitivo de formación de reglas.

Al AE le debemos, además, el haber aportado las nociones de *interlengua* y *fosilización*. El primero se refiere al sistema lingüístico que utiliza el aprendiente durante el proceso que le lleva de la L1 a la L2 y que explicaremos más detenidamente a continuación. La *fosilización* (Selinker, 1971: 85) es un fenómeno lingüístico, bastante común y difícil de corregir, que hace que el aprendiente, inconsciente y permanentemente, mantenga en su sistema ítems,

³⁵ Sobregeneralización de reglas, simplificación, hipercorrección, expresión de significados mediante palabras o elementos gramaticales ya conocidos, etc.

³⁶ Se hace necesaria aquí la distinción que hizo Corder entre *error* y *falta*. Mientras que el error se produce en el nivel de competencia, revelando en qué estadio de aprendizaje se halla el aprendiente, la falta tiene más que ver con la actuación, ya que esta puede estar causada por el descuido, el nerviosismo, el cansancio o la distracción, entre otros factores, del hablante no nativo.

reglas o subsistemas lingüísticos ajenos a la lengua meta³⁷ y que impide que los aprendientes lleguen a alcanzar el nivel de competencia nativo.

A comienzos de los 80', se produjo una evolución en la investigación del AE, dirigida por el propio Corder, hacia el estudio de los efectos pragmáticos en el interlocutor y la "gravedad" del error, atendiendo a la competencia tanto gramatical como comunicativa del aprendiente. Este avance coincide con las premisas de Hymes y el nacimiento del enfoque comunicativo, cuya máxima era conseguir una *competencia comunicativa* por parte del hablante no nativo que le permitiera desenvolverse en cualquier tipo de situación de manera eficaz y adecuada.

En la actualidad, la investigación en AE intenta establecer qué tipos de errores corresponden a cada nivel de competencia en una L2 o qué características tienen en común, y se preocupa por el tratamiento que a estos se les da en el aula por parte del docente, ya que no se debe corregir solo los errores morfológicos o léxicos, sino también los sintácticos, pragmáticos y culturales, y hay que tener muy claro qué errores caracterizan cada etapa del aprendizaje. Asimismo, el AE ha contribuido al desarrollo de técnicas de corrección en las que el alumno tiene parte activa, negociando cuándo y cómo corregir los errores, sin las que podríamos entender muchas de las recientes e innovadoras propuestas metodológicas (Blanco Picado, 2002: 17 y ss.).

Con todo, y a pesar de haber perfeccionado los estudios iniciados por el modelo anterior, centrando su atención en el alumno y su aprendizaje, así como el haber abierto el camino de los trabajos sobre interlengua, el AE perdió credibilidad –en favor del modelo que surgiría posteriormente: el *análisis de la actuación*– por centrar su atención en los errores y desatender la totalidad de la producción del hablante no nativo que, junto con aquellos, podrían esclarecer cómo se produce la ASL y en qué nivel se encuentra el aprendiente.

³⁷ Estos rasgos están relacionados con la pronunciación, la gramática, el léxico, el discurso, etc.

2.2.3. Interlengua (IL)

Como ya se ha visto en el apartado anterior, el concepto de *interlengua* –sistema lingüístico, *individual* y *autónomo*, que emplea el aprendiente durante el proceso de aprendizaje y que establece un continuo³⁸ entre la L1 y la L2, se lo debemos al Análisis de Errores y a Selinker (1971). Sin embargo, otros investigadores del AE ya habían propuesto los términos *dialecto idiosincrásico*³⁹ (Corder, 1971), para identificar el habla de los extranjeros con el modo de hablar de los niños, ya que las producciones en ambos casos funcionan conforme a sus propias reglas y no se adecuan aún a las de la lengua meta, por lo que deben ser consideradas como normales, no ya malas; y *sistema aproximado* (Nemser, 1971), para referirse a la variabilidad y constante reorganización del sistema por la entrada de nuevos elementos al ir avanzando el aprendizaje, pese a estar bien organizado estructuralmente; y *sistema intermedio* (Porquier, 1975).

Con todo, dichas propuestas terminológicas coincidían en tres características: que dicha lengua era sistemática y no una desviación de la norma, que evolucionaba y que era algo específico e individual a cada aprendiente.

AC, AE e IL suponen una evolución en el estudio global de la producción de los aprendientes de segundas lenguas, proyectando su interés hacia el aprendizaje, no ya de la enseñanza, de lenguas. Tanto el análisis de errores como los estudios sobre interlengua, contribuyeron a asumir el error como un elemento necesario para aprender una lengua, ya que es este una característica inherente de la IL. Esto, a su vez, propició un giro en la dinámica del aula, al cambiar el punto de vista del profesor y del alumno (Baralo, 1996: 22). Los estudios sobre IL, que dieron un gran paso al intentar descubrir cómo la mente procesa y emplea los datos lingüísticos que recibe, constituyen un área de investigación independiente.

³⁸ Nemser (1971), Richards (1971) y Corder (1981) son los que hacen referencia al concepto de *continuum* en relación con la IL, no así Selinker.

³⁹ Corder (1967) anteriormente denominó a este sistema “dialecto transitorio” y “competencia transitoria”.

El objeto de estudio de las distintas teorías sobre ASL se centra hoy en los mecanismos internos de aprendizaje⁴⁰, ya que estos son los encargados de construir la interlengua. Pese a la multitud de propuestas y enfoques sobre cómo se conforma dicho sistema, no existe aún el modelo teórico que pueda explicar dicho proceso en su totalidad. Cada uno de los modelos propuestos hasta ahora, como veremos más adelante en este mismo capítulo, tiene sus pro y sus contra dependiendo de la perspectiva con la que se analicen.

Aunque en un primer momento las investigaciones se centraban en cuestiones gramaticales, ahora el interés está en cómo se adquiere la competencia comunicativa. Esto se debe, por un lado, a los poco concluyentes resultados obtenidos y, por otro, a los avances en lingüística teórica sobre pragmática, sociolingüística y análisis del discurso.

Se puede decir que el concepto de *interlengua* hace referencia a las fases sucesivas de competencia por las que el aprendiente debe pasar sirviéndose de un sistema lingüístico cuyas producciones se pueden analizar sin recurrir a la L1 o a la L2, sino a las propias reglas que dicho sistema posee (Martín Peris, 2000: nota 19). Asimismo, tal sistema lingüístico es lo que permite que el aprendiente interactúe con la comunidad de habla de la lengua meta y consiga sus objetivos comunicativos.

2.2.3.1. Aportaciones de los estudios sobre interlengua

El concepto de *interlengua* ha originado multitud de estudios, cuyas aportaciones han resultado de gran ayuda para la mejor comprensión del proceso de ASL. Dichas investigaciones contribuyeron a establecer los principios básicos de la IL que, según Larsen-Freeman y Long (1991: 81) se resumen en tres:

- a) Las ILs varían sistemáticamente

⁴⁰ En la construcción del conocimiento interlingüístico intervienen el *input*, seleccionando, ordenando y organizando los datos recibidos; el *intake*, incorporando dichos datos al sistema; y el *output*, permitiendo al individuo comprender y expresarse en la lengua objeto.

- b) Las ILs muestran órdenes de adquisición y secuencias de desarrollo comunes
- c) La L1 del aprendiente influye en las ILs

La *variabilidad* es la principal característica de la interlengua, ya que todo aprendiente altera de manera constante sus producciones dependiendo de la situación comunicativa ante la que se encuentre, a la vez que formula hipótesis y crea sus propias reglas mientras crece su conocimiento de la lengua objeto. Esta *variabilidad sistemática* se debe a factores externos relacionados con el contexto lingüístico, situacional o psicolingüístico⁴¹. Además, la variabilidad puede ser *libre*, aunque según Selinker no es muy frecuente, ya que el aprendiente es capaz de producir formas contradictorias en una misma situación comunicativa. Pese a ese continuo desarrollo de la IL, se dan casos de regresiones en los que errores aparentemente solventados vuelven a aparecer puntualmente.

La variación, pues, es un factor crucial en el desarrollo del aprendizaje, ya que, como afirman Larsen-Freeman y Long (1991: 85), es una de las causas más importantes del progreso de ese nuevo sistema lingüístico –cada vez más complejo y más fácilmente influenciado por la información lingüística que recibe⁴²– que conducirá al aprendiente a aproximarse progresivamente a la lengua objeto. Así, la IL está en constante evolución, ya que pasa por distintas y sucesivas etapas de aproximación a la lengua objeto.

Pese a esa variabilidad, la interlengua tiene un carácter sistemático, ya que se ha demostrado que presenta *órdenes de adquisición* de estructuras y *secuencias de desarrollo* del dominio morfosintáctico semejantes independientemente de la lengua materna de los aprendientes, de su edad o del contexto. Esta aparente contradicción tiene su explicación en que el desarrollo de la interlengua estaría regido por universales lingüísticos (Liceras, 1996: 56)

⁴¹ R. Ellis (1985) habla de factores lingüísticos, sociales y personales.

⁴² Nemser (1971), Richards (1971) y Corder (1981) hacen referencia al dinamismo de la IL que, paralelamente al proceso de aprendizaje, incrementa su complejidad a través de etapas sucesivas.

o por mecanismos cognitivos en combinación con el entorno lingüístico (Larsen-Freeman y Long, 1991: 86 y ss.). Muchas han sido las críticas a la metodología empleada. Sin embargo, los resultados demuestran que realmente existen órdenes comunes de adquisición en las ILs y que las secuencias de desarrollo forman series ordenadas de estructuras similares a algunas propias de la lengua meta. Esta sistematicidad, permite conocer en qué etapa se encuentra el aprendiente en el desarrollo de su nuevo sistema cuyo objetivo no es otro que el de, si no alcanzar una aproximación lo más fiel posible, la consecución de una competencia que le permita desenvolverse en cualquier contexto comunicativo.

La *influencia de la L1* es otro de los rasgos que caracteriza a la interlengua, y es que, no hay duda de que esta influye de algún modo en la producción del aprendiente. Sin embargo, no se debe ver como algo únicamente negativo, como ocurría con el AC; esta puede tanto retrasar como adelantar el aprendizaje, por lo que es preferible el uso del término *transferencia*. Los fenómenos relacionados con esta influencia provocada por el contacto entre lenguas pueden ser la interferencia (o transferencia negativa), la transferencia positiva, la omisión, los préstamos, la sobreproducción y los aspectos de pérdida de la L1 relacionados con la L2 (Pastor, 2004: 111). De esto nos ocuparemos en el capítulo 3.

2.2.3.2. Procesos psicológicos que intervienen en la interlengua

Según Selinker (1972), en la formación de la interlengua intervienen cinco procesos cognitivos fundamentales:

1. Transferencia lingüística de la L1
2. Transferencia por el tipo de instrucción
3. Estrategias de aprendizaje de la L2
4. Estrategias de comunicación en la L2
5. Sobregeneralización del material lingüístico de la lengua meta

Se dice que la *transferencia lingüística de la L1* es la primera etapa del proceso cognitivo de enseñanza/aprendizaje de una segunda lengua, ya que

algunas estructuras y reglas de la interlengua pueden tener como origen la transferencia de las estructuras de la primera lengua que, generalmente aunque no siempre, coincide con la lengua materna.

La transferencia de instrucción se considera un factor de gran importancia en el proceso de adquisición del nuevo sistema lingüístico el método empleado para la enseñanza de la lengua objeto, ya que los procedimientos o estrategias de enseñanza de los que se sirve el docente ayudan al aprendiente a identificar tanto elementos como reglas.

En cuanto a las *estrategias de aprendizaje de la L2*, se ha observado que el aprendiente se implica activamente en el proceso de aprendizaje y que su éxito radica, entre otros factores, en la habilidad que este tiene a la hora de emplear eficazmente los recursos de que dispone ante cualquier situación. Así, se puede entender cómo afronta el aprendiente el material que quiere o necesita aprender.

Asimismo, Selinker defiende que determinados elementos de la interlengua podrían deberse a las necesidades comunicativas del aprendiente con hablantes nativos de la lengua meta cuando esta deja de ser objeto de estudio para pasar a ser un instrumento que permita una comunicación eficaz con la comunidad de habla de la L2. Esto se consigue mediante *estrategias de comunicación en la L2*.

La *sobregeneralización del material lingüístico de la L2* se da al alcanzar el dominio de determinados elementos de la lengua objeto, lo que lleva al aprendiente a aplicar la misma regla de forma generalizada a algunas estructuras en su interlengua.

Selinker lanza la hipótesis de que cada uno de estos procesos, centrales en la adquisición de una segunda lengua, moldea el material fosilizable con respecto a las locuciones superficiales de la IL, controlándolas casi en su totalidad, y que las combinaciones de estos procesos producen una competencia IL enteramente fosilizada (Liceras, 1991: 86).

A lo largo de los siguientes capítulos iremos desarrollando cada uno de estos procesos cognitivos que establecen el conocimiento que subyace a la producción en la IL, y que son los que el investigador debe estudiar.

2.2.3.3. Fossilización

Selinker (1972) propuso también el concepto de *fossilización*, que se refiere a todo fenómeno lingüístico de la L1 –ajeno a la lengua meta y de carácter gramatical, léxico, fonético o discursivo– que se mantiene en la interlengua del aprendiente independientemente de la edad o la instrucción formal que reciba en dicha lengua, pudiendo tener como origen más de un factor.

Este “estancamiento” o estabilización de la IL del aprendiente, que se manifiesta a través de la persistente aparición de errores en su producción, supone que el aprendizaje concluya. Para que este error desaparezca de la IL del aprendiente y, así, esta pueda continuar su evolución hasta conseguir acercarse lo máximo posible al modelo correcto de la lengua meta, aquel tiene que ser capaz de darse cuenta del error que comete y de su importancia, querer enmendarlo y poder llevarlo a la práctica en contextos comunicativos reales (K. Jonson, 1988).

Ya hemos visto cómo el AE se ha preocupado por el tratamiento del error en el aula por parte del profesor, y es que tanto corregir cada error cometido como tolerarlos puede frustrar y desmotivar al aprendiente. Es necesaria una actitud intermedia y desarrollar técnicas de corrección en las que este tome parte activa, negociando qué, cómo y cuándo corregir.

No hay duda de que la fossilización es la causa principal de que los aprendientes no alcancen el mismo nivel de competencia comunicativa que un hablante nativo y los resultados obtenidos de las investigaciones muestran que ello puede ser debido a la ausencia de motivación al pensar que disponen de un nivel de competencia suficiente como para comunicarse eficazmente, lo que les lleva a no mejorar su IL y, consecuentemente, a su estancamiento. Este fenómeno es uno de los mayores obstáculos ante los que se encuentran tanto

alumnos como profesores que, por más que se intente, parece ser inevitable en la mayoría de los casos. Por lo tanto, su investigación se hace necesaria para poder esclarecer el proceso de aprendizaje de una segunda lengua.

2.3. Orientaciones actuales de la investigación en adquisición de segundas lenguas

Como hemos visto, la investigación sobre el aprendizaje de segundas lenguas ha ido evolucionando hasta llegar a centrar su estudio en la interlengua de los aprendientes, dejando atrás las diferencias entre la L1 y la L2 y los errores cometidos por estos. Dicha evolución fue consecuencia de un intento de comprender mejor cómo se produce el proceso de ASL, a la vista de los poco esclarecedores resultados obtenidos en los modelos de análisis surgidos hasta ese momento.

Este cambio de rumbo en las investigaciones sobre el proceso de aprendizaje de segundas lenguas favoreció la aparición de dos nuevos modelos de análisis: *análisis de la actuación* y *análisis del discurso*.

2.3.1. Análisis de la Actuación (AA)

Como ya hemos podido comprobar, tras las investigaciones sobre *interlengua*, se llegó a la conclusión de que el proceso de aprendizaje no podía estudiarse atendiendo solo a los errores del aprendiente, sino que era preciso atender a lo que el aprendiente es capaz de decir y hacer en la lengua objeto teniendo en cuenta su producción global; es decir, sus errores y aciertos. Así, surge el *análisis de la actuación* con el que se pretende estudiar la competencia del aprendiente en la lengua meta.

Surgen, así, numerosas investigaciones en torno a este enfoque: sobre adquisición de morfemas, secuencias de desarrollo, adquisición de formas y funciones, y sobre estrategias y estilos de aprendizaje.

La primera de las investigaciones citadas analizó, en un primer momento, las producciones de los aprendientes para saber cuál era el uso de morfemas

gramaticales en contextos obligatorios (Dulay y Burt, 1974), comprobando que existía un orden de adquisición natural independiente de la lengua nativa (Krashen, 1977), vistos los resultados. Posteriormente, los investigadores mostraron interés en ver cómo el *input* y la instrucción formal influían en el uso y adquisición de morfemas (Pica, 1983), concluyendo que ambas situaciones afectan tanto a la formación de hipótesis que de la lengua meta hacen los aprendientes como a sus estrategias para emplearla.

El estudio sobre secuencias de desarrollo⁴³ manifestó la sistematicidad de la IL al observar que existía coincidencia en las secuencias de desarrollo de hablantes cuya edad, lengua materna o contexto de aprendizaje eran distintos, y, en muchos casos, dichas secuencias eran idénticas a las de los niños que adquieren su L1, demostrando pues que la instrucción formal no era capaz de alterar determinadas secuencias en la IL del aprendiente al ser estas inalterables.

Otro de los estudios de gran interés, dentro de la investigación sobre el AA, es el de la adquisición de formas y funciones y su relación en la interlengua del aprendiente⁴⁴, que intenta poner en claro si los hablantes no nativos entienden el hecho de que una misma forma lingüística desempeñe varias funciones al igual que una misma función comunicativa puede realizarse de diferentes formas, por un lado, y si se adquiere primero la forma o la función, por otro. Los resultados demuestran que, en los estadios iniciales de adquisición, los aprendientes mantienen una relación unívoca entre forma y función; es decir, una única función para una forma lingüística⁴⁵.

Ya hemos visto cómo Pica (1983) llegó a la conclusión de que el *input* influía no solo en la formación de hipótesis que de la lengua meta hace el aprendiente, sino de las estrategias de las que se sirve para llevarla a cabo. Así

⁴³ Ravem (1968, 1970), Wagner-Gough (1975), Adams (1978) y el proyecto de Harvard (Cazden, Cancino, Rosansky y Schumann, 1975), citados por Larsen-Freeman y Long (1994: 90).

⁴⁴ Huebner (1980), Wagner-Gough (1975), Bahns y Wode (1980) y Budwig (1995).

⁴⁵ Fenómeno al que Andersen denominó *principio de uno a uno* (1984).

surge toda una línea de investigación sobre estrategias de aprendizaje⁴⁶, cuyo objetivo es esclarecer cómo se adquiere una lengua extranjera y cómo hacer que los aprendientes afronten sus necesidades comunicativas (Wenden y Rubin, 1987); es decir, hacer que este sea consciente de su aprendizaje (Villanueva y Navarro, 1997). En la actualidad, hay un gran interés por el uso de estrategias de aprendizaje en la enseñanza de segundas lenguas mediante el trabajo en equipo y la implicación activa de profesores y alumnos con el fin de desarrollar enfoques eficaces de aprendizaje, pero de esto nos ocuparemos en el capítulo 6.

Al igual que ocurrió con los modelos de análisis anteriores, las críticas al AA no se hicieron esperar, ya que este tampoco refleja en su totalidad la realidad del proceso de aprendizaje. El Análisis de la Actuación permitió conocer un poco más la interlengua de los hablantes no nativos atendiendo a su producción global, pero no fue capaz de explicar determinados rasgos presentes en las producciones de los aprendientes, llegándose a la conclusión de que estas solo podrían entenderse en función del contexto de aprendizaje, especialmente del *input* recibido. Así nace el nuevo modelo, cuyo objeto será el estudio del uso lingüístico de forma contextualizada –las muestras de lengua que recibe, su producción y la *interacción*–, y que recibió el nombre de *análisis del discurso*.

2.3.2. Análisis del Discurso (AD)

El Análisis del Discurso, que trata de averiguar las relaciones que se establecen entre el *input* del que dispone el aprendiente y el desarrollo de su interlengua⁴⁷, es el modelo actual en la investigación de ASL. Ese caudal lingüístico disponible proviene del profesor, de los materiales didácticos y de los hablantes nativos. Como ya hemos visto, dicho modelo surge como resultado de la necesidad de atender no solo a la actuación del aprendiente, sino

⁴⁶ R. Ellis (1985), Wenden y Rubin (1987), O'Malley y Uhl-Chamot (1990) y Oxford (1990), aunque Larsen-Freeman y Long (1994:70) citan como pioneros los trabajos de Huang (1970), Butterworth (1972), Wagner-Gough (1975), Hakuta (1974) y Rubin (1975).

⁴⁷ McCarthy (1991:5) lo definió como “el estudio de las relaciones entre el lenguaje y sus contextos de uso”.

también a las muestras de lengua que recibe, de ahí que se le conozca también como “investigación sobre el *input*”, cuyo máximo exponente y defensor fue Krashen (1980, 1985).

El objetivo de los investigadores se centra ahora en comprender y explicar el funcionamiento del discurso natural oral y escrito: tipos de discurso, modalidad, organización de tema y rema, cambios de turno durante la conversación, relaciones entre tiempo y aspecto, orden de palabras, cortesía lingüística... Y es que, en la lengua oral y escrita, las oraciones forman unidades de significado de mayor extensión (textos). Esto supone una revelación para la ASL, ya que no se entiende el proceso de aprendizaje sin la existencia de alguien con quien poder comunicarse. De ahí surge una parte fundamental del AD: el *análisis de la conversación*, que intenta observar cómo favorece la interacción comunicativa en el desarrollo de la interlengua.

Hatch (1978) fue el primero en reconocer la importancia de la interacción conversacional en el aprendizaje de segundas lenguas, ya que esta favorece el desarrollo de las estructuras sintácticas y la formulación de hipótesis lingüísticas. A partir de ese momento, se analizaron numerosas conversaciones entre nativos y no nativos, generando una amplia línea de investigación que se relaciona con la ya mencionada teoría del *input*, ya que si el diálogo (negociación y construcción del sentido) es esencial en la ASL, el *input* recibido influirá directamente en el desarrollo de la interlengua del aprendiente (Pastor, 2004: 109).

Krashen (1980, 1985) propuso la *Hipótesis del input comprensible* (caudal lingüístico adecuado al nivel del aprendiente) afirmando que la adquisición de una segunda lengua se produce solo si el hablante no nativo recibe una cantidad suficiente de *input* en dicha lengua, siendo este asimilado e incorporado a su interlengua cuando reconoce determinadas formas lingüísticas asociadas a un significado. Así pues, para Krashen, comunicar en una segunda lengua es consecuencia de una adquisición previa (aprendizaje automático).

Poco después, esa hipótesis fue cuestionada por Swain (1985), quien dijo que para el dominio de una lengua es necesario además el *output*; es decir, las

producciones de los aprendientes de la L2. Long (1980), en su tesis doctoral⁴⁸, se centró en el análisis de conversaciones entre hablantes nativos y no nativos, aplicando la metodología de Hatch, en las que halló modificaciones en el *input* del hablante nativo (repeticiones, aclaraciones, confirmaciones...) cuyo fin no era otro que el de solventar problemas de comunicación, comprobando que dichas modificaciones favorecían más la adquisición que aquellas que se hacían de manera aislada.

Al AD le debemos el ser de gran utilidad para investigar los tipos de interacción que se producen en el ámbito de la enseñanza y el haber cambiado la forma de enfocar esta última. Este modelo ha sido clave a la hora de enfocar el aprendizaje y organizar la programación didáctica, ya que el hecho de que solo se aprende una lengua usándola ha llevado a su contextualización en aula. Asimismo, ha desarrollado las características del discurso del profesor en el aula o el modo en que corrige los errores. En cuanto a los avances conseguidos en la investigación, cabe destacar los realizados en torno a las *estrategias comunicativas*, el *discurso del habla a extranjeros*, la *coherencia* y la *cohesión* en las producciones de los aprendientes (Pastor, 2004: 109).

2.4. Modelos teóricos

Como ya se dijo en la introducción de este capítulo, en este apartado haremos una breve revisión de los principales modelos teóricos que explican la ASL, que han marcado la evolución de los estudios en este campo, y cuya primera formulación se la debemos a S. Krashen (1976, 1977, 1981 y 1985).

2.4.1. Modelo de Krashen: Teoría del Monitor

Krashen intentó fijar una auténtica teoría de ASL, basada en la hipótesis chomskiana, presuponiendo la existencia de una dotación genética para el lenguaje y que la adquisición de la lengua es un proceso de construcción creativa. Así, partió de los estudios de adquisición de morfemas realizados en

⁴⁸ *Input, Interaction and Second Language Acquisition.*

la década anterior para desarrollar su *modelo del monitor*, llegando a la conclusión de que el orden natural de adquisición de una lengua extranjera se produce de forma parecida a la de la L1 si se está en un contexto natural y que existen dos tipos de procesos mentales de aprendizaje subyacentes a la actuación en una segunda lengua: el *conocimiento inconsciente* o adquirido y el *conocimiento consciente* o aprendido. Aunque la teoría de Krashen quedó finalmente fijada en cinco, según Larsen-Freeman y Long (1991: 241) este llegó a formular hasta diez hipótesis:

1. *Adquisición/Aprendizaje*. Presupone dos formas separadas de aprender una segunda lengua: una inconsciente que lleva al desarrollo de la competencia lingüística gracias al uso de la lengua y no por la enseñanza de reglas gramaticales, que sería la adquisición; y otra consciente que se desarrolla mediante el estudio y el conocimiento de dichas reglas, que sería el aprendizaje.
2. *El orden natural*. Los aprendientes, al igual que los nativos, *adquieren* las estructuras gramaticales en un orden natural, aunque no sea idéntico al orden de adquisición de la L1, de ahí la necesidad de que los programas de segundas lenguas se adecuen al orden natural en la presentación de las reglas gramaticales.
3. *El monitor*. Pese a la separación de los sistemas adquirido y aprendido, se establece una relación entre ambos cuando se utiliza la lengua meta, ya que mientras que el *adquirido* activa la expresión, el *aprendido* planifica y corrige siempre y cuando se den estas tres condiciones: que se preste más atención a la forma, que se conozca la regla y que se tenga suficiente tiempo. Por tanto, el conocimiento aprendido sirve de monitor (corrector) de enunciados.
4. *Caudal lingüístico o input comprensible*. Con esta hipótesis se intenta explicar el modo en que se adquiere una segunda lengua, por lo que constituirá el pilar del modelo de Krashen. Según esta teoría, si el caudal lingüístico recibido no es comprensible, el aprendiente no puede *adquirir* esos rasgos de la lengua y cuando parte de dicho caudal supera la capacidad de comprensión del aprendiente, este se hace comprensible

gracias al contexto. Sin embargo, no todo *input* comprensible mejora nuestro aprendizaje, ya que, para que esto ocurra, las estructuras de dicho caudal deben superar el nivel de desarrollo de la interlengua por el que pase el aprendiente.

5. *El filtro afectivo*. Los factores afectivos (motivación, seguridad, ansiedad, confianza...) influyen en la rapidez y el éxito de la *adquisición*, ya que una mala disposición afectiva puede entorpecer la consecución de esta y provocar su bloqueo.

Como ya se dijo en el capítulo anterior, la originalidad de la aportación de Krashen estuvo en la idea de *adquisición frente a aprendizaje*, fundamentada en datos empíricos (sobre morfemas), ya que, por una parte, se llegó a la conclusión de que el orden natural de adquisición de una L2 se produce de forma parecida a la de la L1 si se está en un contexto natural y, por otra, se negó el contacto entre *adquisición* y *aprendizaje*, afirmando que lo que se aprende no se adquiere, puesto que ambos sistemas operan separadamente.

Sin embargo, la hipótesis que mayor trascendencia tuvo fue la del *input comprensible*. Esta dio lugar a posteriores investigaciones y en las que se observó que tanto la producción o *output comprensible* (Swain, 1985) como la interacción o *negociación del significado* (Ellis, 1990) del aprendiente son también clave en el proceso de ASL.

La teoría general sobre el aprendizaje de Krashen está pensada para la enseñanza, ya que abarca el aprendizaje naturalista e instruido así como el de niños y adultos. Dicha relación la resumió Ellis (1990: 58 y ss.) como sigue:

- a) El principal objetivo de la enseñanza de la lengua es el de suministrar *input* comprensible para facilitar la *adquisición*
- b) La enseñanza debe ser considerada como una preparación para la *adquisición* en su sentido más amplio (que se produce por otros medios más allá del aula).
- c) El profesor debe asegurarse de que los aprendientes no se sientan ansiosos o se pongan a la defensiva.

- d) La enseñanza de la gramática debe limitarse a las formas simples, y su objetivo reside en capacitar al aprendiente para que aplique el monitor.
- e) Los errores no deben ser corregidos cuando el objetivo es la *adquisición*, pero sí cuando lo es el *aprendizaje*.

Las hipótesis de Krashen fueron aceptadas por su simplicidad, claridad, contundencia y fundamentación empírico-científica, pero al mismo tiempo fueron criticadas al demostrarse la existencia de un orden natural secuenciado en el aprendizaje de determinados aspectos de la lengua meta (como por ejemplo el caso de los morfemas en los que él mismo se basó) lo que demuestra el contacto entre aprendizaje y adquisición y que, por lo tanto, *lo aprendido* se puede convertir en *adquirido*. McLaughlin⁴⁹ (1978) fue, a pesar de aceptar su implicación pedagógica, el primero en oponerse a dicho modelo:

“Con todo, este modelo falla, creo, porque su base empírica es débil. Las pruebas que cita a menudo no lo son o pueden explicarse mejor en otros términos. Yo particularmente estoy en desacuerdo con la distinción entre adquisición y aprendizaje porque reposa en último término sobre si el proceso implicado es consciente o inconsciente. Además, Krashen no nos da ninguna prueba a favor de la principal hipótesis del modelo –que lo que ha sido aprendido no está disponible para iniciar producciones, sino que solo se puede utilizar para este propósito lo que se ha adquirido.” (Liceras, 1991: 176)

Muchas fueron las críticas y Ellis (1990: 60) las resume como sigue:

“El modelo del monitor ha sido crecientemente sometido a crítica (McLaughlin, 1978; Sharwood-Smith, 1981; Gregg, 1984; Barasch y James en prensa). Una de las principales críticas que se le han hecho es que las hipótesis no son falsables. En particular, no está claro de qué modo puede comprobarse empíricamente el postulado de Krashen de que el conocimiento *aprendido* no contribuye al desarrollo del conocimiento *adquirido*. Asimismo, es diferente ver cómo puede

⁴⁹ “Algunas consideraciones metodológicas sobre el modelo del monitor”, traducción de Juana M. Liceras (1991: 153-176).

comprobarse adecuadamente la hipótesis del input, habida cuenta de lo vaga que es la idea de Krashen de un *input* que contiene estructuras un poco más allá de las que hay en la gramática actual del aprendiente. (...) A la hipótesis del monitor se le ha criticado que es demasiado restrictiva; los aprendientes son capaces de aprender y de servirse del conocimiento metalingüístico en mucha mayor medida de lo que Krashen las supone. Estas tres son las hipótesis principales de Krashen desde el punto de vista de sus propuestas pedagógicas: si el conocimiento aprendido se puede convertir en adquirido; si la producción es importante para el desarrollo (en contra de la insistencia de Krashen en que solo importa la comprensión) y si la motorización es un fenómeno extendido, las bases teóricas de las propuestas quedan acumuladas (...) El modelo del monitor es inadecuado desde diversos puntos de vista y no se puede dar un respaldo incondicional a las propuestas pedagógicas a las que sirve de base. No obstante, Krashen ha prestado un servicio a los docentes. Ha proporcionado un conjunto coherente de ideas con firme fundamento en la investigación de la adquisición de L2. Su obra ha estimulado no sólo una discusión de los temas clave en la didáctica de lenguas sino que –y esto es más importante– ha contribuido al crecimiento del propio estudio empírico del aprendizaje de L2 en el aula.”

2.4.2. Modelo de McLaughlin: Procesos controlados y procesos automáticos

Según McLaughlin, Krashen no está claro cuándo se recurre a la “regla” (lo consciente) o a la “percepción” (lo inconsciente), así que propone un modelo alternativo basado en la teoría del comportamiento humano que, por un lado, distingue entre *procesos controlados* y *procesos automáticos*, y, por otro, defiende dos formas de almacenamiento de datos en la memoria: a largo y a corto plazo.

Para este autor un proceso *controlado* “es una secuencia temporal de nodos activados por los individuos mediante la utilización del almacenamiento a corto plazo” y necesitan de una atención activa; mientras que “los procesos *automáticos* utilizan un conjunto relativamente permanente de conexiones asociativas en el almacenamiento a largo plazo, la mayor parte de ellos exigen

una cantidad considerable de tiempo para desarrollarse completamente. Una vez aprendidos, es difícil alterar o suprimir uno de estos procesos” (1992: 165). De este modo, los procesos controlados son los que regulan el movimiento de la información transfiriendo dicha información del almacenamiento a corto plazo al almacenamiento a largo plazo.

Según McLaughlin, en la L2 primeramente se producen los procesos controlados que, mediante su práctica, se convierten en automáticos y se insertan en la memoria a largo plazo. Así, el autor supera la dicotomía entre *adquisición* y *aprendizaje* de Krashen y su imposible conexión, además de sustituir el *monitor* por la posibilidad de hacer mayor o menor uso de los procesos controlados (Pastor, 2004: 119).

Por otro lado, los mecanismos de aprendizaje se explicarían a partir del desarrollo de esquemas (gramáticas o infraestructuras sintácticas) y de operaciones de descubrimiento tales como la simplificación, generalización, imitación, inhibición y los principios operativos de Slobin⁵⁰ –principios operativo-generadores– y el uso de reglas formales, de rectificaciones, memorización automática y estrategias sociales y cognitivas –principios de actuación– (Martín Peris, 2001: nota 36).

Lo interesante de este modelo es la importancia que se le concede a la *memoria* y a la *práctica* en el proceso de aprendizaje; sin embargo, Ellis (1994: cap.14) critica el hecho de que el autor no aclare si, con el concepto de “práctica”, se refiere a la posibilidad de emplear la lengua en condiciones reales de comunicación o para practicar determinadas reglas en ejercicios de práctica controlada, en cuyo caso los resultados de estudios empíricos demostrarían que esta última no es efectiva y, por tanto, no garantiza la adquisición.

⁵⁰ A diferencia de Chomsky, Slobin (1973) planteó la idea de que no hay un conocimiento innato de las estructuras lingüísticas, sino un conjunto de principios universales que funcionan en el procesamiento del *input* lingüístico y en la organización y reorganización del material lingüístico almacenado.

Con todo, y dejando a un lado el hecho de si es viable o no el modelo en sí, resulta de gran interés para el profesor, ya que ayuda a reflexionar sobre la práctica docente y el papel de la práctica formal.

2.4.3. Modelo de Bialystock: Teoría sobre estrategias de aprendizaje

E. Bialystock (1978, 1982) intentó aunar las ideas de Krashen y McLaughlin, pero fue más allá al tratar de describir qué factores intervienen en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua, por ser estos los que determinan las variables individuales en la ASL. Está claro que la competencia que alcanza cada aprendiente es diferente, a pesar de encontrarse en las mismas circunstancias, recibir la misma instrucción o estar igualmente motivados.

Para explicar dichas diferencias, la autora propuso tres elementos –*input* (aducto), *conocimientos* y *output* (educto)–, determinantes para el aprendizaje de una segunda lengua, ya que muestran cómo el aprendiente almacena y usa la información lingüística a la que se ha visto expuesto. Además, estos están relacionados mediante procesos obligatorios (el *input* y el *output*) y estrategias, que serían opcionales (Pastor, 2004: 119).

El elemento denominado por Bialystock “conocimientos” está formado a su vez por el *conocimiento lingüístico implícito*, el *conocimiento lingüístico explícito* y *otro conocimiento*. Tanto el conocimiento implícito como el explícito tienen el mismo objetivo, pues solo se diferencian por la forma en que funcionan y no por sus contenidos.

Al conocimiento explícito se le asignan tres funciones (Liceras, 2001: 181):

- a) *Amortiguador de la información nueva*. Así, por ejemplo, el léxico nuevo que se presenta en el aula o en cualquier situación explícita se representaría en primer lugar en el conocimiento explícito; después de un uso continuado de este, la información se transforma en automática y se transfiere al conocimiento implícito.
- b) *Almacén de la información explícita*. Incluso los hablantes nativos encontrarán que ciertas reglas gramaticales o significados de palabras

exigen algún grado de consciencia para poder ser utilizados correctamente.

- c) *Hacer explícito un conocimiento implícito*, lo que puede llevar a la formulación de reglas que se usan implícitamente y sobre las que se opera correctamente y, si es necesario, su formulación explícita se puede colocar en el conocimiento lingüístico explícito.

En *otro conocimiento* cabe todo tipo de información significativa, sea o no lingüística, para la tarea lingüística como puede ser la lengua materna, el conocer otra u otras lenguas, el conocimiento del mundo, disponer de información sobre la cultura de la lengua objeto, etc.

Pese a que la aportación de Bialystock es básicamente teórica, tiene una clara implicación pedagógica, ya que insiste en la importancia de enseñar estrategias de aprendizaje y de proporcionar formas específicas de exposición a la lengua (Pastor, 2004: 120). La autora distingue entre *práctica formal*, *práctica funcional*, *uso del monitor* e *inferencia* como estrategias de aprendizaje. La *práctica formal* se centra en el código lingüístico, la *funcional* lo hace sobre el significado y viene dada por el uso de la lengua en situaciones comunicativas; el *uso del monitor* de Krashen (estrategia de producción) para organizar los aspectos formales de respuestas productivas y la *inferencia* (estrategia de comprensión) permite obtener una información lingüística desconocida previamente por el aprendiente gracias al “otro conocimiento”, al conocimiento lingüístico implícito (vía conocimiento lingüístico explícito) o ayudado por el contexto (Liceras, 2001). Sobre todas ellas hablaremos en el capítulo 6 de esta primera parte.

Este modelo admite el paso de *lo explícito* a *lo implícito*, del aprendizaje a la adquisición, ya que, mediante un uso continuado de instrucción formal, la información *controlada* se transforma en *automática*. Además, es el modelo que mejor se adapta a la realidad del aprendizaje de una segunda lengua; de ahí que haya recibido el apoyo de la mayoría de los autores.

2.5. Conclusiones

A lo largo de este capítulo, hemos presentado los principales modelos de análisis de datos que se han venido utilizando en la investigación sobre los procesos de adquisición de segundas lenguas (Análisis Contrastivo, Análisis de Errores e Interlengua, Análisis de la Actuación y Análisis del Discurso) con la intención de hacer una revisión de los estudios actuales.

Dichos análisis han ido creando sucesivamente una perspectiva global que permita tratar el estudio de los procesos de ASL. Por tanto, no deben entenderse como opuestos, sino como complementarios, puesto que cada uno de ellos aporta un nuevo punto de vista a la investigación. El Análisis del Discurso es hoy, junto al estudio de las variables del aprendiente así como la influencia de los factores sociales, la línea de investigación en uso.

Con los estudios sobre IL se pasó de cómo deben enseñarse las lenguas a cómo estas se aprenden. Las grandes aportaciones de dichos estudios fueron a reparar en la importancia de la *transferencia lingüística*, hecho que permitió analizar la evolución de los distintos estadios de la interlengua, el uso que el aprendiente hace de una serie de *estrategias de aprendizaje* para desarrollarla y cómo este la utiliza con el fin de comunicarse mediante *estrategias de comunicación*.

Asimismo, hemos hecho un recorrido por los modelos más aceptados en ASL como son los de Krashen, McLaughlin y Bialystock. Dichos modelos teóricos han marcado la evolución de los estudios en ASL, siendo este último el más aceptado hasta el momento.

A modo de conclusión, y relacionando la ASL con los estudios sobre aprendizaje de lenguas, ahora sí podemos hablar de una *interfaz* o de la *interrelación* entre los conceptos de “adquisición” y “aprendizaje” y es que la instrucción formal, que trataremos en el capítulo 4 de esta primera parte, afecta en mayor o menor medida al aprendiente en el proceso de adquisición de una segunda lengua. No podemos obviar el hecho de que hay aprendientes que, habiendo estado en contacto con la L2 sólo en un contexto de aula, son capaces de conseguir un nivel de lengua que les permite desenvolverse ante una

comunicación correcta y fluidamente y esto se debe, además, a la interlengua que desarrollan empleando una serie de estrategias de aprendizaje y comunicativas. Por tanto, adquisición y aprendizaje no son conceptos dicotómicos, sino un *continuum* de las distintas formas de conocimiento y su interrelación se produce por mecanismos tales como el uso y la práctica, por un lado, y la concienciación/interiorización de las reglas del sistema, por otro.

Existe, por tanto, una relación indisoluble entre los estudios sobre adquisición y enseñanza de segundas lenguas. Estamos de acuerdo con Susana Pastor (2004: 120 y 121) en que una práctica pedagógica sólida debe tener una base teórica, porque la información que puede obtener el profesor sobre el proceso de enseñanza/aprendizaje permitirá actuar más adecuadamente sobre el control y manipulación de las muestras de lengua presentadas, las estrategias del aprendiente o el diseño y secuenciación de actividades.

III

TRANSFERENCIA DE LA L1

3.1. Introducción

El papel que la lengua materna (LM) desempeña en el aprendizaje y/o adquisición de una segunda lengua, cómo influye el conocimiento lingüístico previo en la IL, ha sido una de las grandes preocupaciones tanto para investigadores como docentes. Sin embargo, la interpretación que se ha hecho del uso de ese conocimiento previo por parte del aprendiente no siempre ha sido la misma.

Durante la etapa correspondiente al AC, los conductistas pensaban que el aprendizaje de lenguas era igual a cualquier otro tipo de aprendizaje; es decir, se alcanzaba mediante la formación de hábitos lingüísticos. Así pues, los hábitos de la L1 que no fueran semejantes a la L2 serían los que producirían la interferencia en la lengua meta, llegando a sostenerse la idea de que si se describían las estructuras que causarían dificultad en el aprendizaje, no se producirían errores de transferencia (Lado, 1957).

El AE y los estudios sobre IL demostraron que había muchas similitudes entre los errores cometidos por aprendientes con distintas lenguas maternas, así como las gramáticas de sus interlenguas. Por tanto, en esta etapa los investigadores dejan de lado las características de la L1 en el proceso de aprendizaje de una lengua para atender a las similitudes entre los aprendientes, llegándose a afirmar que el proceso de adquisición está guiado por principios innatos, no ya por la L1 (hipótesis de la construcción creativa de Dulay y Burt, 1974 y 1975).

Con el cognitivismo⁵¹ surge de nuevo el interés por el fenómeno de la transferencia de la LM, entendiéndola como un mecanismo cognitivo que subyace a la adquisición de la lengua meta. Es decir, el aprendiente no solo preserva automáticamente las estructuras de la L1, sino que su IL refleja una selección activa y atenta, llegándose a la conclusión de que la transferencia es una estrategia disponible para compensar la carencia de conocimiento de la L2.

A partir de entonces, los estudios sobre ASL atribuyen a la L1 efectos tanto negativos como positivos en la adquisición de segundas lenguas, siendo aquella una fuente de conocimientos que los aprendientes emplean consciente o inconscientemente para facilitar el proceso de aprendizaje de la lengua meta (R. Ellis, 1994: 40).

Corder (1992: 29) añade que todo conocimiento previo –sea el que el aprendiente ya posee sobre su propia lengua, sea sobre otras lenguas extranjeras– juega un papel importante, afirmando que este influye en el proceso de aprendizaje al comienzo del proceso de aprendizaje de la nueva lengua, a lo largo de todo el proceso y en los intercambios comunicativos de la siguiente forma:

1. Al comenzar el aprendizaje de la L2 el aprendiente reelabora la gramática básica de su lengua propia en dirección a la lengua meta.
2. A lo largo de todo el proceso, el aprendiente se sirve de su L1 para descubrir empíricamente las propiedades formales de la nueva lengua, facilitando el aprendizaje de las características de dicha lengua que se parecen a las de la lengua materna o a las de otras lenguas que conozca.
3. Ante cualquier intercambio comunicativo el hablante no-nativo, que utiliza como estrategia comunicativa el préstamo y la transferencia, incorpora a su interlengua aquellos elementos que han permitido que dicho intercambio se lleve a cabo con éxito.

⁵¹ Corriente iniciada por Chomsky (1957) y su teoría de la *gramática universal* (GU). A esta le siguieron los estudios de Selinker (1972), Kellerman (1979, 1983, 1984 y 1987), S. M. Gass y L. Selinker (1983), Kellerman y Sharwood-Smith (1986), Liceras (1986), Rutherford y Sharwood-Smith (1988), Corder (1994), R. Ellis (1994), S. Gass (1996) y Eubank, Selinker y Sharwood-Smith (1995), entre otros.

Además, Corder señala la importancia de la percepción que tiene el aprendiente de la distancia interlingüística existente entre la L1 y la L2, ya que esta puede influir en la decisión de recurrir al préstamo o evitarlo.

3.2. Efectos de la transferencia

Son muchas y muy variadas las formas en que se puede manifestar la transferencia, debido a la diversidad de situaciones en que se puede producir. Según el contexto social, y siguiendo a Thomason y Kaufman (1988) y Odlin (1989), esta puede intervenir como *sustrato* (la L1 influye sobre la L2) o como *préstamo* (la L2 ejerce influencia sobre la L1), si bien en este estudio nos interesa analizar la primera forma de actuación.

Aunque los efectos de la transferencia de la L1 han sido clasificados de distinta manera, la mayoría de los estudiosos coincide en que la influencia que ejerce sobre la segunda lengua puede ser positiva, facilitando el aprendizaje y la comunicación, o negativa⁵², obstaculizando dicho proceso y causando errores en la lengua meta. Así, Odlin (1989) habla de *transferencia positiva*, *transferencia negativa* y *diferencias en tiempo de adquisición*. En cuanto a la transferencia de carácter negativo, este autor señala la subproducción e inhibición, la sobreproducción, los errores de producción –sustituciones, calcos e hipercorrecciones– y la mala interpretación. Por otro lado, Ellis (1994) propone clasificarlos en *errores*, *facilitación*, *evitación* y *abuso o uso excesivo*.

En cuanto a los efectos generales de la misma en la interlengua del aprendiente, Zobl (1982) ve principalmente dos relacionados con la suerte que corre una secuencia de desarrollo (en Martín Martín 2000: 117):

- a) La velocidad a la que atraviesa una secuencia de desarrollo.
- b) El número de estructuras de desarrollo en dichas secuencias.

Por tanto, y siguiendo a Larsen-Freeman y Long (1991: 99), cuando una forma de la L1 es similar o coincide con una forma de desarrollo dentro de una

⁵² También llamada *interferencia*.

secuencia, el aprendiente puede tender a insistir en su producción, por lo que su aprendizaje puede verse frenado (fossilización de su interlengua); si bien es cierto que cuando la forma de la L1 coincide con la forma de la L2, el aprendizaje se acelera, llegando incluso a saltarse fases intermedias. Así pues, en el progreso de la interlengua del aprendiente la transferencia intervendría junto con principios naturales de desarrollo (Kellerman, 1984).

A continuación, desarrollaremos la clasificación que de los efectos de la transferencia de la lengua materna hace Ellis (1994).

3.2.1. Errores

Los *errores* que cometen los aprendientes han sido lo más estudiado en la enseñanza/aprendizaje de segundas lenguas. Con todo, no siempre se consigue determinar con total seguridad la causa de un error, ya que puede deberse a diferentes factores –internos y externos– que van más allá de las diferencias entre L1 y L2. Entre los factores internos estarían la edad, el estado de desarrollo de la interlengua, que el aprendiente suponga que ambas lenguas son idénticas o un *error de desarrollo*⁵³ en el proceso de orden natural del aprendizaje; entre los externos, están el contexto de aprendizaje o la presión comunicativa que reciba el aprendiente (Manchón, 2001: 22-23).

Otra cuestión no resuelta es el número de errores atribuibles a la transferencia de la L1 que, según diversos estudios, se estima entre el 30 y el 50%, del total de errores cometidos por un aprendiente. Sin embargo, Dulay y Burt solo ven un 5% de errores en niños y un 20% en adultos. Los bajos índices se deben a (Martín Martín, 2000: 115-116):

1. Generalizaciones basadas solo en algunos aspectos concretos.
2. Consideran solo lo visible como error y transferencia.
3. Contabilizan el número de errores en vez de los tipos de errores.

⁵³ Sharwood Smith (1994: 86-87) señala que el error cometido por un hispanohablante al emitir en inglés “No is true!” se encuentra también en niños cuya lengua materna es el inglés, quienes omiten con frecuencia el sujeto, y también se detecta en aprendientes con otra L1.

4. No se tiene en cuenta que muchos de los rasgos que dan lugar a errores de desarrollo pueden ser inconscientes en las respectivas lenguas de origen de los aprendientes.

Lo que está claro es que, independientemente del número de errores atribuibles a la lengua materna, el papel que esta desempeña en su comisión por parte de los aprendientes en una segunda lengua es relevante.

3.2.2. Facilitación

La semejanza entre L1 y L2, en cualquiera de sus niveles, puede llevar a facilitar el aprendizaje (*transferencia positiva*), favoreciendo el reconocimiento y producción de sonidos, asimilando más fácilmente aspectos morfosintácticos, adquiriendo más rápidamente el vocabulario y haciendo un mejor uso pragmático de la lengua.

Con todo, R. Ellis (1994) afirma que la *facilitación* no es siempre directa y previsible, puesto que se combina con factores universales y de desarrollo intralingüístico que alteran los resultados que predeciría una visión simplista de la misma. Por tanto, el grado de semejanza entre L1 y L2 no garantizaría la *facilitación* en aquellos contextos en que más similitudes presentan ambas, si bien no se puede negar la ventaja que supone para los aprendientes la aproximación entre lenguas en cualquiera de sus niveles ya sea fónico, morfosintáctico, léxico-semántico o pragmático.

3.2.3. Evitación

La *evitación* se produce, normalmente, cuando el aprendiente evita el uso de una estructura de L2 por su dificultad, al ser consciente de la diferencia entre L1 y L2, evitando así el error. Este es un fenómeno complejo en el que puede darse cierta gradación, dependiendo de factores culturales, sociales y de otro tipo, ya que en un mismo acto comunicativo un mismo hablante puede evitar una estructura y posteriormente usarla, arriesgándose a cometer un error.

Pero este fenómeno no es exclusivo del nivel morfosintáctico, ya que ante sonidos de la lengua meta difíciles de pronunciar por no contar con ellos en su sistema fonético-fonológico, el aprendiente opta por eludir determinadas palabras que le resultan especialmente problemáticas. Esto tendría como consecuencia el empobrecimiento en el vocabulario de la interlengua del aprendiente.

3.2.4. Exceso de producción

El *exceso de producción* (*sobreproducción*) de una estructura o rasgo de la lengua materna –o la que el aprendiente tenga como L1– que se transfiere a la lengua meta supone el efecto posterior al de la evitación, ya que el evitar continuamente una estructura, conlleva abusar de aquella por la que es sustituida.

La *sobreproducción* se puede dar en el nivel morfosintáctico, abusando de oraciones simples para evitar las complejas; en el léxico, valiéndose de un vocabulario limitado; y en el del discurso, transfiriendo expresiones y fórmulas de cortesía que reflejan las costumbres de la L1, hecho que se atribuye a diferencias socioculturales, más que al desconocimiento de las formas lingüísticas de la L2 (Martín Martín, 2000: 118).

3.3. Restricciones de la transferencia

Los trabajos⁵⁴ que se han realizado acerca de las posibles restricciones que causan la transferencia de la lengua materna han arrojado algo de luz sobre este fenómeno tan complejo en el que también confluyen factores individuales

⁵⁴ Eckman (1977) planteó la *hipótesis de la marca diferencial*, según la cual los elementos marcados de una lengua tienden a no transferirse; Kellerman (1987) habló de *marca psicológica* para indicar que se transfieren solo los valores que el aprendiente percibe como básicos de una palabra; y Pienemann (1998) propuso que un aprendiente no trasfiere su conocimiento de la L1 a la L2 si no está preparado para procesarlo en su *teoría de la procesabilidad*.

tales como la edad o el estado de desarrollo de la interlengua del aprendiente (Martín Martín, 2004: 15).

Entre los factores que producen restricciones en el proceso de adquisición de una segunda lengua se suelen citar el *subsistema o nivel de lengua*, los *factores sociolingüísticos*, la *marca*, la *distancia lingüística* y los *factores de desarrollo*.

3.3.1. Nivel de lengua

La transferencia de la L1 actúa en todos los niveles de lengua. Se han realizado multitud de estudios sobre sus posibles efectos en cada uno de ellos, siendo el fonético el plano en el que dicho fenómeno es más evidente por haber menos consciencia metalingüística. Este hecho no admite discusión por parte de los investigadores, ya que cualquier hablante nativo puede predecir, casi con total acierto, cómo será la pronunciación de un aprendiente dependiendo de su L1.

Los resultados muestran también la existencia de influencia en los niveles morfosintáctico, léxico-semántico y pragmático difícilmente discutible, aunque bien es cierto que varía según el nivel (Martín Martín, 2000: 119).

3.3.2. Factores sociolingüísticos

Aún estamos lejos de saber en qué contexto sociolingüístico se produce más transferencia y si esta depende del interlocutor o de la situación comunicativa. Con todo, se puede decir que, efectivamente, existen diferencias imposibles de desligar del contexto, aunque no hay consenso entre los estudiosos.

Tarone (1982), por un lado, cree que en el estilo cuidado se produce más transferencia debido a que en este se emplean todos los recursos, junto con la lengua materna; Odlin (1989), sin embargo, afirma que en el estilo vulgar se transfiere más que en el estilo cuidado o en el aula.

3.3.3. Marca

En cada uno de los niveles de lengua existen ciertos rasgos lingüísticos que son más básicos frente a otros que son más periféricos; los que son más diferenciales serían los que entendemos por *marca*.

Eckman (1977) fue el primero en formular la *hipótesis diferencial de la marca*, afirmando que es posible predecir toda área que suponga una dificultad u obstáculo en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua a partir de la observación de las diferencias entre la lengua materna y la lengua meta: serán más difíciles los rasgos distintos en la L2 y que sean más marcados en la L1; el grado de dificultad dependerá del grado de marca y no serán difíciles aquellos que no sean más marcados en la L2, aunque haya diferencia con respecto a la L1. Sin embargo, esta hipótesis no tuvo en cuenta que en el aprendizaje de un rasgo diferencial intervienen factores como el valor comunicativo que dicho rasgo tiene para el aprendiente, su prominencia o su grado de marca, por lo que no fue del todo satisfactoria para los investigadores (Martín Martín, 2000: 120).

En respuesta a la hipótesis diferencial de la marca, Kellerman (1987) propuso el concepto de *marca psicológica*. Este hace referencia a la tendencia natural que tiene el aprendiente a transferir a la lengua meta todos los aspectos semánticos que él siente como básicos, no transfiriendo los significados más periféricos de un término; por tanto, la *prototipicidad* determina aquello que el aprendiente está dispuesto a transferir. De este trabajo se concluye que:

1. Es posible conseguir una definición de la *marca* basada en los juicios de los hablantes nativos.
2. Los aprendientes perciben lo que es transferible y lo que no, y actúan en consecuencia.
3. Las percepciones sobre lo transferible reflejan lo que supone prototípico o transparente en su lengua materna, por lo que toda expresión idiomática o con sentido metafórico no podría ser transferido.
4. Dicha percepción no se ve influida por la experiencia del aprendiente con la lengua objeto (Ellis, 1994: 326).

Pese a haber aportado algo de luz a los estudios sobre la transferencia positiva, Kellerman no supo dar respuesta a cómo superar las restricciones reales que impone la prototipicidad, y es que los ejemplos propuestos en su estudio, además de ser poco objetivos, estaban descontextualizados⁵⁵.

Por tanto, sería necesario continuar investigando en esta línea para poder determinar si en una situación real los sujetos transfieren solo lo que es básico, actuando de acuerdo con sus juicios, o también lo que es periférico.

3.3.4. Distancia lingüística

La distancia lingüística existente entre dos lenguas depende de si se observa desde un análisis objetivo de los diferentes niveles de estas o desde la percepción del aprendiente. En el primero de los casos, la distancia será real; en el segundo, psicológica. A esta percepción subjetiva que el aprendiente tiene de la no proximidad entre su lengua materna y la lengua objeto se ha dado el nombre de *psicotipología* y es, según Kellerman (1983: 15), un factor de gran importancia en la transferencia de la L1, ya que condiciona lo que realmente se transfiere.

Ya hemos comentado el hecho de que los efectos de la transferencia pueden ser tanto negativos como positivos en cuanto a la distancia lingüística entre la L1 y la L2 y que, aunque las semejanzas entre ambas facilitan tanto la comunicación como el aprendizaje de la lengua meta, pueden conducir al error e, incluso, a la fosilización de la interlengua puesto que el aprendiente cree innecesario esforzarse en aprender los conocimientos lingüísticos necesarios para alcanzar los mínimos comunicativos (Ringbom, 1987: 57). En caso de existir distancia lingüística real, no ya subjetiva, el aprendiente se ve obligado a aprender la norma lingüística de la L2 para conseguir un determinado nivel que le permita comunicarse eficazmente en sus encuentros comunicativos con otros hablantes de esa lengua.

⁵⁵ Ellis (1994: 326 y ss.) criticó esta falta de objetividad y contextualización, por lo que Kellerman se vio obligado a responder, alegando que en el lenguaje espontáneo no siempre es posible producir el enunciado deseado.

La distancia lingüística entre dos lenguas depende del nivel de lengua del que hablemos: entre el japonés y el español, por ejemplo, hay cercanía en el plano fonético-fonológico, mientras que en el resto de niveles de lengua la distancia lingüística es total –salvo en casos de universales lingüísticos–; sin embargo, lenguas de la misma familia como el francés y el español, que comparten muchas similitudes en cuanto a aspectos morfosintácticos, difieren mucho en su pronunciación.

Lo que no se puede negar es que la distancia lingüística –sea real, sea psicológica– es un factor de gran relevancia en la transferencia de la lengua materna a la lengua objeto y puede ser de carácter tanto positivo como negativo.

3.3.5. Factores de desarrollo

Se suele decir que, a medida que el nivel de competencia del aprendiente avanza en el proceso de adquisición de una segunda lengua, los errores achacables a la lengua materna van desapareciendo. Sin embargo, hay errores que dependen del nivel alcanzado y, además, no todos los errores cometidos en las primeras etapas del aprendizaje tienen que ver con la transferencia de la L1.

Pero, además de la transferencia, hay que tener en cuenta las restricciones producidas por los principios naturales de la adquisición de una lengua, ya que:

1. Tales principios actúan junto con la transferencia, delimitando el camino a seguir de la interlengua.
2. Se da una interrelación entre ambos factores, dependiendo de los niveles o subsistemas a los que nos refiramos, aunque no hay consenso sobre el grado de interrelación según el plano pues, pese a que en el fonético sí se aprecia claramente la perdurabilidad de la influencia de la L1 en el desarrollo de la interlengua, en el sintáctico no está tan claro.

Así pues, la transferencia puede tanto acelerar –si no coincide una estructura transitoria de desarrollo con la L1– como retrasar el aprendizaje –si se da una coincidencia entre las formas de ambas lenguas.

Con todo, “todavía estamos lejos de una teoría de la transferencia que contemple a fondo los factores de desarrollo” (Ellis, 1994: 334). Si bien, la mayoría de los estudiosos del tema están de acuerdo en que solo se puede hablar de transferencia de la lengua materna cuando el aprendiente alcanza un nivel de conocimiento en la lengua objeto que hace que esta sea posible y evidente a nuestros ojos.

3.4. Conclusiones

A lo largo de este capítulo hemos intentado exponer, de manera breve, el papel de la L1 en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua y su complejidad por la variedad de posturas teóricas existentes con respecto a ello.

Como ya se dijo en la introducción, durante varias décadas hubo discrepancias entre los estudiosos del tema sobre si la transferencia suponía, por una parte, la causa principal –o, incluso, la única– de los errores en la actuación comunicativa de los aprendientes de una segunda lengua así como del aplazamiento y fosilización en el proceso de aprendizaje de esta o, por otra, si no resultaba de gran importancia. Ambas posturas, que contienen parte de verdad, han servido como punto de partida y estímulo a la investigación en esta línea, lo que nos permite disponer hoy de bases más sólidas que el mero estudio. Y es que, sin olvidar la intervención de otros factores, no se puede negar la existencia de influencia de la lengua materna en el proceso de adquisición de una segunda lengua, puesto que relegar su papel a un segundo plano no reflejaría la importancia real de cada uno de los factores que intervienen. Estamos de acuerdo con Martín Martín (2000: 130) en que una visión realista debe contemplar ambas posturas y, además, considerar la transferencia como un factor primordial en el proceso de adquisición de una segunda lengua, que actúa junto con otros muchos elementos (tanto de carácter

intralingüístico como de naturaleza sociocultural y psicológica) que, al mismo tiempo, imponen restricciones a los efectos de la misma.

Pese a haber mucha literatura sobre el papel de la lengua materna en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua, hoy día su tratamiento y estudio siguen siendo delicados por su gran complejidad. Con todo, una de las grandes aportaciones que han hecho los estudiosos del tema es que la transferencia no solo tiene efectos negativos, pues puede facilitar tanto el aprendizaje como la comunicación en la lengua objeto. Entre los resultados negativos en la actuación comunicativa del hablante no-nativo hemos citado la inhibición y la escasa producción, el exceso de producción, los malentendidos, los errores y las restricciones de las hipótesis.

En un principio se creyó que, cuantas más diferencias existieran entre las lenguas materna y meta, más difícil sería el aprendizaje y mayor la interferencia. Sin embargo, los estudios realizados han demostrado que las semejanzas entre ambas causan más dificultades, llegando incluso a fosilizar la interlengua de los aprendientes. Por tanto, las similitudes entre ambos sistemas no garantiza la transferencia positiva.

Larsen-Freeman y Long (1991: 104-105) afirman que, cuando hay transferencia de la lengua materna a la lengua meta, “suele ser en armonía con los procesos de desarrollo, modificando los encuentros de los aprendientes con las secuencias de la L1 en vez de alterarlos sustancialmente”. Dichas modificaciones adoptarían, al menos y según estos autores, seis formas:

1. La L1 puede retrasar el comienzo del paso por la secuencia.
2. Puede añadir subetapas a una secuencia aproximándose a una estructura de la IL en la que, para hacer un movimiento abrupto hacia el sistema de la L2, sea necesario un cambio único demasiado radical.
3. Puede acelerar el paso por una secuencia, como cuando una fuerte desemejanza entre la estructura del desarrollo y la L1 disuade a los aprendientes para que no se queden con la forma de la IL.

4. Puede prolongar el periodo de errores en las partes en que se da un contraste tipológico entre la L1 y la L2, por ejemplo, donde una lengua ha gramaticalizado un campo, como los de los definidos, y la otra no.
5. Puede prolongar el uso de una forma del desarrollo que se asemeje a una estructura de la L1 (lo que puede llegar a convertirse en fosilización).
6. Puede extender el alcance de una estructura del desarrollo.

Además de operar conjuntamente –en vez de en conflicto– con los procesos universales del desarrollo, la transferencia parece estar limitada por varias clases de marcadores lingüísticos:

7. Es más fácil que se transfieran las formas no marcadas que las marcadas.
8. Pese a ello se puede dar una transferencia de las formas marcadas si las de la L2 también lo son.
9. La dificultad para aprender en general se deriva de las diferencias entre la L1 y la L2 cuando la L2 es la más marcada; el grado de dificultad es un reflejo de la marcación.
10. Tanto el modo en que los aprendientes perciben la distancia entre la L1 y la L2 como la posibilidad de transferir un elemento –que se mide según el grado que se le supone de marcación– influyen en la transferencia.
11. Pese al punto 10, las restricciones de la L2 hacen que los principiantes sean especialmente dependientes de la L1, y por lo tanto que estén mejor dispuestos a transferir desde el principio tanto los elementos marcados como los no marcados.

Sonsoles Fernández (1997: 25), por otro lado, tras hacer una revisión exhaustiva de los estudios sobre el papel de la L1 en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua, concluye que:

“[...] la L1 tiene un papel activo en la adquisición de la L2, ya sea:
1) como conocimiento preexistente al que se acude ‘estratégicamente’ en la comunicación, 2) como fuente de una interferencia, también estratégica

integrada en los mismos procesos de 'construcción creativa' de la lengua, 3) como mediadora entre la L2 y la gramática universal, o 4) integrada en el marco de los universales lingüísticos”.

Pese a los grandes avances que se han hecho en torno a los estudios sobre la transferencia de la L1 a la lengua meta, aún quedan muchas incógnitas que despejar y falta mucho por aprender para poder predecir con cierta seguridad cuándo y cómo se producirá esta, ya que no es un fenómeno sencillo ni lineal. Lo que está claro es que actúa en todos los niveles de lengua, a todas las edades y tanto en situaciones formales como informales (Martín Martín, 2000: 132).

Para concluir, es necesario destacar que la lengua materna sirve como punto de referencia de la lengua meta al aprendiente; de ahí que recurra a ella y la relacione con el nuevo sistema, hecho que resulta "constitutivo del sistema de hipótesis operatorias de la interlengua y determina, en grados variables según los aprendientes y según las lenguas relacionadas, la evolución de la lengua fuente hacia formas propias de la lengua meta" (Giacobbe, 1992:123).

IV

LA INSTRUCCIÓN FORMAL

4.1. Introducción

La mayoría de los que aprenden o enseñan idiomas se han preguntado alguna vez por qué resulta tan difícil aprender una lengua distinta a la suya. Desde hace muchos años, se han intentado ofrecer multitud de propuestas para hacer que el aprendizaje de una lengua extranjera fuera menos dificultoso o, sobre todo, fuera más efectivo. Aún hoy se desconoce la fórmula mágica del método que convierta el aprendizaje de idiomas en una tarea fácil o, al menos, en un proceso que lleve al aprendiente a conseguir su objetivo: entender lo que lee y lo que escucha, expresarse de forma escrita y de forma oral en la lengua que habla una comunidad lingüística que no es la suya. Algo a tener en cuenta es que la forma en la que el alumno se acerque al idioma es algo más que un factor en su proceso de aprendizaje⁵⁶.

El papel de la gramática en la enseñanza de lenguas extranjeras ha sufrido una constante evolución en los últimos dos siglos. La gramática ha sido el contenido omnipresente en los métodos tradicionales heredados de la enseñanza del latín y del griego, la base necesaria para un aprendizaje basado en la repetición mecánica de estructuras y cuyo objetivo principal era el de proveer reglas; contenido ineficaz para favorecer la adquisición de la lengua en cuestión. Pero también ha sido un elemento capaz de combinarse con un

⁵⁶ Aunque, claro está que hay que tener en cuenta la capacidad del aprendiente, las razones que lo han llevado a aprender la lengua o las condiciones externas a su aprendizaje que pueden favorecerlo o entorpecerlo.

enfoque metodológico que promueva la comunicación. La *instrucción formal* parece necesaria en el aula de una lengua extranjera, ya que ayuda a que los alumnos reflexionen y construyan hipótesis sobre la lengua que están aprendiendo. Estas hipótesis podrán convertirse en reglas generales cuando el aprendiente entre en un intercambio comunicativo y estas reglas, generalizadas, fomentarán el desarrollo de su interlengua, al poder ser aplicadas en otros contextos.

Sin embargo, como se ha dicho más arriba, esta posición privilegiada de la gramática ha sufrido constantes cambios. En el momento en el que entraron en crisis las concepciones estructural y conductista⁵⁷ de la lengua y su aprendizaje, se cuestionó su papel en el nuevo paradigma pedagógico. El *enfoque comunicativo* propuso abandonar toda atención a la forma de la lengua y centrarse solo en el significado con el objetivo de desarrollar la competencia comunicativa del aprendiente, ya que se pensaba que este adquiriría las estructuras lingüísticas con la mera exposición a un *input* rico, abundante y comprensible.

No podemos negar la eficacia y los avances que la enseñanza comunicativa ha demostrado en numerosos e importantes aspectos del aprendizaje de una L2/LE en el aula, ya que se ha podido ver que quienes aprenden comunicativamente suelen alcanzar un grado satisfactorio de fluidez en el uso de la misma, pero muy rara vez logran superar determinados errores

⁵⁷ Durante los años 50-60, el método que estaba vigente era el audio-lingual, desarrollado en Estados Unidos y relacionado con los principios del estructuralismo y las teorías conductistas sobre aprendizaje. Algunas de las peculiaridades que caracterizaba a este método era, por ejemplo, el papel que adquiría la figura del profesor: él era el foco en el que se centraba todo el proceso de enseñanza/aprendizaje, quedando el aprendiente en un segundo plano. La función del docente se limitaba, por otro lado, a seguir el procedimiento que marcaba el método; es decir, proporcionar nuevos contenidos lingüísticos mediante la explicación de reglas gramaticales. La memorización y repetición de fórmulas era la técnica más usual de aprendizaje, donde no cabían los errores, ya que estos se consideraban como señal de que el alumno no aprendía. Los deficientes resultados a nivel pedagógico que presentaba este método hizo que algunos teóricos se empezaran a interesar en otras formas de enseñanza. Así, en este contexto, nace la ASL para ofrecer una alternativa a un método, que aun habiendo sido desarrollado por lingüistas, se había mostrado ineficaz.

asociados generalmente a los elementos más estrictamente “gramaticales” de la lengua en cuestión, o explotar en situaciones nuevas, con suficiencia y creatividad, lo que han aprendido (Castañeda Castro y Ortega Olivares 2001: 8).

Es por esto que a finales de los años 70 y primeros de los 80, surge de nuevo el gran debate en los estudios de ASL. Dos son las preguntas que los autores se hacen: a) ¿la instrucción gramatical explícita afectaba de manera positiva a la adquisición? y b) ¿tenía sentido enseñar una lengua?⁵⁸ Sin embargo, los defensores del carácter innatista o ambientalista de la adquisición de una L2 o LE optaron por seguir llevando las condiciones que se daban en el aprendizaje natural al aula.

A finales de los años 90 una nueva corriente de investigación empieza a reivindicar los efectos positivos que la *atención a la forma* ejerce sobre la adquisición de una L2 o LE, haciéndola, al menos en la memoria a corto plazo, más rápida y con mejores resultados (Ellis 2000, 2002). Además, defienden que la enseñanza centrada en la forma puede tener un efecto significativo en el uso correcto de estructuras gramaticales, pues permite resaltar determinados rasgos de la forma meta que hacen que el aprendiente los perciba más fácilmente y sea capaz de procesarlos de una manera más rápida y con un nivel definitivo de logro más alto (Long, citado por Ellis, 2002).

Dejando a un lado toda línea de investigación, si analizamos los materiales de español LE de que disponemos, vemos que, aunque tanto profesores como diseñadores de materiales didácticos buscan unir gramática y contextos comunicativos, no hay uniformidad o acuerdo sobre cómo poner en contacto al aprendiente con la lengua meta.

⁵⁸ Long (*Does second language instruction make a difference?*), citado por Chamorro (2005).

4.2. Concepciones de gramática en los distintos enfoques

Entre los distintos modelos⁵⁹ de enseñanza de segundas lenguas encontramos básicamente dos concepciones de gramática bien diferenciadas⁶⁰:

- a) La que presenta reglas, y excepciones, a modo de instrucciones que permiten construir enunciados correctos.
- b) La que se entiende como la descripción del uso nativo y que, por tanto, no se identifica con lengua.

En la primera concepción, se considera que *aprender una lengua* consiste en asimilar un conjunto de estructuras que el aprendiente debe interiorizar para alcanzar la capacidad de expresarse de manera oral o escrita. El profesor y los materiales deberán presentarlas progresivamente con el objetivo de que el estudiante las adquiriera. Por lo tanto, *aprender una lengua no es más que aprender una gramática*.

En esta concepción se han basado dos enfoques:

- 1) el *enfoque tradicional o gramatical*

<i>Enfoque tradicional</i>
a) Se pone al estudiante frente a una <i>estructura</i>
b) Se le ofrecen las reglas de uso
c) Se le pide producción

- 2) el *enfoque comunicativo*

⁵⁹ Solo nos referiremos a los métodos que más aceptación han tenido entre los estudiosos de la ASL (el comunicativo y su versión actual centrada en la enseñanza mediante tareas) y al enfoque tradicional o gramatical, heredado de la enseñanza del latín y del griego, por ser este el primero en la enseñanza de lenguas modernas.

⁶⁰ Chamorro (2005), "La enseñanza de la gramática en clases comunicativas".

<i>Enfoque comunicativo</i>
a) Se pone al estudiante en una <i>situación</i> b) Se le ofrecen reglas de uso c) Se le pide producción ⁶¹

Como se ve, el único cambio que se ha producido de un enfoque a otro se refiere fundamentalmente al modo de presentación de los recursos lingüísticos, ya que en el enfoque tradicional se alude a la estructura directamente y en el de corte comunicativo se busca un contexto en el que sea adecuado usar esa estructura, pero sin olvidar otras equivalentes, lo que afecta, claro está, a la producción (indudablemente más libre que la que se les pide en el método tradicional) que los aprendientes harán de esta.

Estamos de acuerdo con Chamorro (2005: 4) en el hecho de que, en esencia, ambas enseñanzas comparten la forma de entender el aprendizaje de lenguas como la adquisición sucesiva de las estructuras de las que se compone. Esta idea que tiene el enfoque comunicativo de lo que es hablar una lengua lleva a segmentarla en unidades presentadas aislada o sistematizadamente alrededor de funciones comunicativas. Por tanto, el objetivo de esta enseñanza no es más que proporcionar al estudiante el repertorio de estructuras gramaticales o funciones comunicativas, con el convencimiento de que alcanzará el dominio nativo cuando haya interiorizado todas esas reglas y sus excepciones.

En el segundo modelo, aprender una lengua significa adquirir *habilidad comunicativa*, es decir, ser capaz de interactuar con otros en cualquier situación. Sin embargo, estos modelos de enseñanza no llegan a prescindir totalmente de la gramática, ya que es necesario mostrar el uso de los hablantes nativos, sino que rechazan la idea de que las reglas gramaticales son el instrumento obligatorio para crear enunciados correctos.

⁶¹ Bien es cierto que aquí se da libertad de expresión, ya que el aprendiente decide el contenido, la forma, el tono, el momento, etc.

El mejor ejemplo de esta forma de entender la gramática es el *enfoque por tareas*, que en la actualidad es uno de los métodos más valorados en la enseñanza de segundas lenguas, aunque no es la que mayor difusión tiene en lo que se refiere a la enseñanza de español como lengua extranjera⁶², y cuyo modo de actuar en clase es el siguiente:

<i>Enfoque por tareas</i>
a) se propone realizar una tarea que está abierta a la intervención activa y a las aportaciones personales de los estudiantes
b) se ofrecen modelos de lengua representativos
c) se presta atención al contenido de los mensajes
d) se “facilitan” momentos de atención a las formas lingüísticas necesarias para desarrollar dicha tarea ⁶³

Con respecto a los métodos anteriormente analizados, la diferencia es profunda, ya que en esta concepción de la gramática, no existe vínculo entre lengua y gramática. Esta queda relegada a un segundo plano sirviendo de simple apoyo opcional en la enseñanza de una L2/LE. Al poner al estudiante mediante esa tarea comunicativa directamente en una situación en la que debe actuar, este se ve obligado a comprender, manipular, producir y conseguir comunicar de forma inmediata centrando la atención en el significado, no ya en la forma. Dicha tarea debe mostrar el uso que de la lengua hacen los nativos para transmitir una determinada intención de comunicación. Por tanto, la gramática en el enfoque por tareas no es más que un *referente* en el que poder apoyarse para realizar la actividad.

Recientemente se ha comprobado que todo proceso de aprendizaje de una lengua supone aprender a pensar desde otra perspectiva, asumir nuevas normas

⁶² La mayoría de los métodos de español LE se basan en el enfoque comunicativo.

⁶³ En pequeños cuadros gramaticales situados a los márgenes, se indican qué instrumentos convienen en la necesidad comunicativa para realizar dicha tarea.

socioculturales y pragmático-lingüísticas; por tanto, es también un proceso de *transculturalización* (vid. 5.7.). De este modo la *gramática* deja de ser solo un conjunto de reglas ilógicas que regulan el proceder de cada unidad lingüística en el discurso⁶⁴, pasando a estar relacionada con el pensamiento, con la percepción que los hablantes de una comunidad de habla tienen de la realidad⁶⁵. Así pues, el aprendizaje del componente gramatical de una lengua está íntima y necesariamente unido a la competencia pragmática y a la cultural, por lo que Gramática, Pragmática así como aspectos socioculturales y sociolingüísticos deben ser considerados como distintas partes de un todo⁶⁶, ya que solo así es posible entender cuestiones que, hasta ahora, no han tenido una explicación clara⁶⁷ (Real Espinosa, 2009: 7).

Este hallazgo ha provocado que la concepción que de la gramática tiene la Lingüística Cognitiva (el establecimiento de clases o categorías únicas a partir de una realidad múltiple) resulte de gran interés para el enfoque comunicativo, por lo que en la actualidad se están empezando a aplicar sus principios en un intento por facilitar el proceso de enseñanza/aprendizaje de dicho componente. Debido a la necesidad de profundizar en las características y efectos de la Gramática Cognitiva, hemos creído conveniente dedicarle un epígrafe, que desarrollamos más adelante (4.4.).

⁶⁴ Son reglas arbitrarias, pero no ilógicas.

⁶⁵ Está claro que la percepción de la realidad nunca es objetiva, pues está íntimamente ligada a los valores socioculturales de dicha comunidad

⁶⁶ Es evidente que las culturas –independientemente de la distancia lingüística que exista entre ellas– no desarrollan los mismos modelos metafóricos para referirse a una misma realidad, por lo que la forma en que desarrollen los modelos sintácticos para representar dicho pensamiento será distinta.

⁶⁷ El hecho de que los significados de las unidades lingüísticas admitan frecuentemente varias soluciones, tanto sincrónica como diacrónicamente, se debe en definitiva a cómo concebimos la realidad en un determinado momento.

4.3. ¿Instrucción implícita o instrucción explícita?

Dentro del *enfoque comunicativo*, la enseñanza mediante tareas ocupa un lugar destacado en la enseñanza de segundas lenguas⁶⁸. Como hemos podido comprobar, en el *enfoque por tareas* la gramática no es más que un instrumento para cubrir las necesidades expresivas que se les presenta a los alumnos para realizar con éxito una actividad. Esta nueva metodología centrada en el significado, da preferencia a la práctica de las cuatro destrezas⁶⁹ con el objetivo de desarrollar la *competencia comunicativa* del aprendiente, haciéndole participar más en clase. No obstante, aún le falta a este enfoque decidir qué gramática enseñar y cómo enseñarla.

Para el aprendiente no es suficiente con indicarle qué instrumento conviene a una determinada necesidad comunicativa, sino que este requiere disponer de un cierto valor de operación de las formas aisladas, una explicación de la relación forma-función, a la que poder remitir los comentarios que el profesor hace de los usos inadecuados en su producción. Necesita, pues, tener conciencia de las consecuencias expresivas de los elementos gramaticales con los que opera para alcanzar la *competencia comunicativa* necesaria para entenderse con los hablantes nativos⁷⁰ (Chamorro 2005: 9).

⁶⁸ El Instituto Cervantes es uno de los organismos que más interés han mostrado en este tipo de enseñanza.

⁶⁹ *Expresión oral, expresión escrita, comprensión auditiva y comprensión lectora* (estas últimas también conocidas como *comprensión oral y escrita*). En la actualidad, se tiende a considerar como una destreza distinta la de la interacción *oral*, ya que en la conversación se activan de forma simultánea e inseparable la expresión y la audición.

⁷⁰ Es necesario no ya corregir los errores del estudiante en términos de corrección gramatical, sino hacerle ver el valor expresivo que adquiere el enunciado si se emite de forma correcta. Por ejemplo, en el caso de los verbos pronominales como “gustar”, cuyas construcciones exigen que el objeto esté introducido por *a* en el caso de la tercera persona, hay que insistir en que sin la preposición el enunciado puede resultar confuso (*Mario le gusta Carmen**).

A lo largo de la década de los 90 algunos autores⁷¹ destacaron la importancia y las ventajas de atender a los aspectos formales (*foco en la forma* o *atención a la forma*), ya que el método comunicativo muestra que quienes aprenden comunicativamente alcanzan un grado satisfactorio de fluidez en el uso de la L2/LE, pero muy rara vez consiguen superar ciertos errores asociados generalmente a los elementos más ‘gramaticales’ de la lengua en cuestión, o consiguen explotar en situaciones nuevas, con suficiencia y creatividad, lo que han aprendido. Ahora bien, todos coinciden en que no se puede volver a un aprendizaje que descansa en la enseñanza a ultranza de “la gramática de toda la vida”, sino que en este se deben dar la oportunidad de comunicar y prestar atención a los recursos (la gramática) empleados (Castañeda Castro y Ortega Olivares 2001: 8), ya que el aprendizaje de una lengua no es solo la adquisición de la competencia gramatical, sino del desarrollo de la capacidad de uso, la capacidad comunicativa.

Tres han sido los campos en los que se han estudiado los efectos de la instrucción formal: sobre *los órdenes de adquisición* y *las secuencias de desarrollo*, *los procesos de adquisición* y *la rapidez* y *el nivel definitivo alcanzado*. Parece ser que la instrucción formal solo modificaría temporalmente las secuencias de adquisición, pudiendo únicamente acelerar la adquisición de unidades para las que el aprendiente sí está preparado. En cuanto a los procesos de adquisición, sí presenta posibles efectos positivos a corto plazo, ya que tarde o temprano los mecanismos de procesamiento natural se terminan imponiendo. Además, se ha podido comprobar que el conocimiento consciente de las formas marcadas puede tanto ayudar a acelerar el aprendizaje como a prevenir la fosilización, lo que repercute beneficiosamente en el nivel definitivo (Ellis 1991: 170).

Para conseguir una enseñanza eficaz se sugiere a) reproducir las condiciones de adquisición natural promoviendo la interacción y el uso motivado de la lengua, b) prestar atención a la forma lingüística, a la gramática, pero en el contexto de actividades de comunicación, c) equilibrar la dedicación

⁷¹ Larsen-Freeman y Long (1991), R. Ellis (1991 y 2000), N. Ellis (1994); VanPatten (1996), DeKeyser (1998), Doughty & Williams (1998c), Long y Robinson (1998).

a la práctica y a la interpretación, y d) desarrollar la capacidad del aprendiente para interpretar significativamente la forma lingüística mediante actividades de concienciación de las relaciones forma-función que se observan en el discurso nativo. La ASL abre, así, un nuevo camino para reconducir la atención a los aspectos formales de manera más coherente: hacer énfasis en los procesos de aprehensión de forma y significado para mejorar la competencia gramatical y comunicativa del aprendiente (Chamorro 2005: 10).

Estudios recientes defienden la actuación simultánea de *procesos primarios* (los responsables de un tipo de discurso no planificado, distendido) y *secundarios* (las formas, las estructuras textuales) en todo acto comunicativo y, por tanto, en la adquisición, ya que estos (conocimiento metalingüístico) influyen en los primarios, sustentados a su vez en realidades inconscientes, implícitas y operativas (la competencia). Es en esta simbiosis donde se origina la asimilación, por parte de los procesos primarios, del material consciente suministrado por los secundarios. Así, estructuras que en origen fueron enseñadas o aprehendidas metalingüísticamente, conscientemente, pueden pasar a engrosar el conjunto de las que se emplean en los procesos internos (Ortega 1990: 20).

La enseñanza de la gramática, por tanto, debe estar dirigida no solo a ofrecer reglas (y excepciones), sino a prestar atención a las formas lingüísticas de manera aislada al mismo tiempo que se centra en el contenido de aquello que se dice. Un enfoque que tenga en cuenta ambas metodologías permitirá que el aprendiente sepa tomar decisiones gramaticales en su producción⁷². Teniendo en cuenta la cantidad de factores⁷³ que actúan en el proceso de

⁷² La *atención a la forma* no excluye ni lo que suele llamarse *atención a las formas* (que presta atención a las formas lingüísticas descontextualizadas) ni la *atención al contenido* (que se centra solo en aquello que se dice sin importar qué instrumentos lingüísticos han sido empleados para decirlo), sino que considera esenciales a ambos factores por tener una estrecha relación en el complejo proceso de aprender y enseñar una lengua (Doughty y Williams, 1998).

⁷³ La disponibilidad de *input*, las características personales de los aprendientes (la edad, la necesidad de comunicarse en la lengua meta o el nivel de dominio de esta), la complejidad o sencillez de las reglas, etc.

enseñanza/aprendizaje de una lengua, no es tarea fácil decidir cómo llevar los principios de la *atención a la forma* al aula.

La labor del profesor es, pues, encontrar maneras de aislar el dato lingüístico, llamando la atención sobre él, y facilitar que el aprendiente establezca la relación entre ese dato lingüístico y el significado apropiado en el uso nativo. Mediante las llamadas *tareas de concienciación*⁷⁴ podemos hacer que este reflexione sobre cómo funciona la lengua; es decir, hacerle más consciente del significado asociado a las formas lingüísticas. Entre las técnicas que con más frecuencia se utilizan para diseñarlas, podríamos hablar de *enriquecer* y *estructurar el input*. *Enriquecer el input* está en relación con la fase de percepción de la forma lingüística y se consigue mediante la *inundación* de un texto con ejemplos de un determinado aspecto gramatical o mediante el *refuerzo* gráfico del elemento en cuestión (subrayados, expresiones en negrita, etc.). De este modo, se dirige la atención del alumno hacia la forma lingüística y se le predispone para inferir algún tipo de significado en el marco global del texto. Por *estructurar el input* se entiende ofrecer modelos de lengua que proporcionan gran cantidad de ejemplos de un aspecto gramatical, pero enfatizando una determinada relación entre forma y función. Aquí se estimula la comprensión de forma y significado, como única garantía de que pueda ser asimilado posteriormente como conocimiento explícito o implícito (Chamorro 2005: 11). En caso de recurrir a un tratamiento explícito, que es el que nos parece más adecuado, es necesario reflexionar sobre la importancia del metalenguaje empleado por el profesor que hará que los estudiantes puedan o no alcanzar una concienciación sobre los rasgos lingüísticos de la L2/LE.

⁷⁴ En “Tareas formales para la enseñanza de la gramática en la clase de español” (1999), Gómez del Estal y Zanón afirman que para alcanzar esa concienciación gramatical las actividades deben a) hacer reflexionar al aprendiente sobre determinados fenómenos gramaticales, b) incitar al análisis y a la comprensión de rasgos formales y funcionales de dichos fenómenos, c) permitir a los alumnos generar una regla o representación mental mediante un proceso de deducción, d) incluir usos comunicativos de la lengua, e) los aprendientes deben llegar a resolver la tarea mediante un análisis previo de la estructura tratada y f) debe incluirse una fase de “feedback”, en el proceso de la tarea, para que estos sean conscientes del uso que de dicha estructura se hace.

Sin embargo, la AF no ha podido aportar hasta ahora –aunque bien es cierto que se ha avanzado bastante y se auguran resultados prometedores– las respuestas satisfactorias a los problemas que aún se nos siguen planteando⁷⁵. Todavía no disponemos de una base empírica segura que permita tomar las decisiones más adecuadas para el aula. Es más, tampoco se ha examinado aún cuáles son los modelos teóricos más aprovechables para constituir el metalenguaje más útil que facilite el aprendizaje de una lengua (Castañeda Castro y Ortega Olivares 2001: 16).

Esta situación, aparentemente desalentadora, pone de manifiesto la necesidad de que investigadores y profesores continúen buscando y proponiendo soluciones.

4.4. Enseñanza significativa

En la actualidad, se están aplicando los avances logrados en Gramática Cognitiva (GC) al ámbito metodológico del español como segunda lengua⁷⁶, ya que se cree que su concepción del lenguaje facilitaría el tratamiento de la gramática en el aula. Esta, que surgió a partir de posturas opuestas de autores de la semántica generativa y otros lingüistas norteamericanos⁷⁷ con respecto al generativismo chomskiano, se basa en los siguientes principios (Langacker, 1987):

- a) La estructura semántica no es universal, sino específica para cada lengua, y se basa en una imagen convencional y se caracteriza en relación con las estructuras del conocimiento. Así pues, el lenguaje proporciona una imagen convencional de la realidad.

⁷⁵ Muestra de ello es que todavía no se ha llegado a delimitar significados a un nivel inferior al del discurso, que es precisamente el que resulta problemático para el alumno de una lengua extranjera a la hora de elaborar sus propios enunciados (por ejemplo, problemas con el modo y el aspecto verbal: *Dile que vuelve a casa/Dile que vuelva a casa* o *María venía a casa/María vino a casa*).

⁷⁶ Castañeda Castro (2004, 2006), López García (2005), Ruiz Campillo (2006, 2007) y Real Espinosa (2009), entre otros.

⁷⁷ G. Lakoff, Ch. J. Fillmore y R. L. Langacker, principalmente.

- b) La gramática o sintaxis no constituye un nivel autónomo de representación, sino que es simbólica en su naturaleza y constituye una simbolización convencional de la estructura semántica.
- c) No existe una diferencia significativa entre gramática y lexicón, entre sintaxis y semántica. El lexicón, la morfología y la sintaxis forman un continuo de estructuras simbólicas, que difieren en diversos parámetros, pero que solo arbitrariamente pueden compartimentarse.

El lenguaje es, por tanto y siguiendo a Langacker (1987), de naturaleza simbólica, mediante el cual el hombre hace uso de un conjunto de signos o expresiones lingüísticas que asocia una representación semántica y una representación fonológica. Esta concepción del lenguaje afecta, además de al léxico, a la gramática, ya que esta es simplemente la estructuración y simbolización del contenido semántico (Cifuentes, 1996: 24).

Esta concepción que del lenguaje tiene la gramática cognitiva⁷⁸ (GC) presenta multitud de ventajas y facilidades para la didáctica de lenguas extranjeras, más concretamente para la enseñanza de la gramática, debido a:

“[...] la flexibilidad y el realismo descriptivos basados en el uso y fieles a la intuición inmediata que el hablante tiene de los signos lingüísticos, la adecuación psicológica del modelo, el reconocimiento de la condición operativa y activa de las rutinas y patrones gramaticales, la vinculación del lenguaje a otras formas de representación (como la visual) y la reducción de lo semántico a lo conceptual, junto con la concepción de los signos lingüísticos como categorías complejas en las que se reconocen, entre otras, relaciones metonímicas o metafóricas tan esenciales a la configuración del sistema como las de categorización estricta” (Castañeda 2006: 11).

Muchos son los aspectos interesantes que ofrece el modelo la GC⁷⁹ para llevarlo a la clase de L2/LE. Sin embargo, solo trataremos lo que en este

⁷⁸ Son de lectura obligada los trabajos de Langacker (1987, 1988, 1991, 1994, 2008), Cifuentes (1994, 1998, 1999), Taylor (2003) y Radden y Dirven (2007).

⁷⁹ Remito al lector a Castañeda (2004, 2006) para una revisión complementaria a la que presentamos aquí. Otros trabajos que tratan la aplicabilidad del modelo de la GC para la

estudio nos ocupa: la idea de que los signos lingüísticos conllevan representaciones conceptuales que en ocasiones expresan distinciones para ofrecer imágenes o perspectivas distintas de una misma escena objetiva; es decir, la indisolubilidad de *forma* y *significado*.

Gracias sobre todo a los estudios de Alejandro Castañeda (2004) y Ángel López García (2005), se está empezando a hablar en el mundo E/LE de la GC⁸⁰. La aplicación didáctica de esta teoría se encuentra en la innovadora *Gramática Básica del Estudiante de Español*.

4.4.1. Ventajas e inconvenientes de la gramática cognitiva

Según los autores que defienden los principios en que se basa la Gramática Cognitiva, la visión simbólica que del lenguaje ofrece esta puede resultar de gran provecho para la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras por (Castañeda, 2004: 1-2):

- a) El reconocimiento de la dimensión representacional básica de muchos signos lingüísticos permite otorgar a recursos lingüísticos un valor simbólico especialmente fácil de asimilar, aprehender y de integrar con otras formas de representación. Es decir, reconocer la existencia de relaciones simbólicas entre significantes y significados.
- b) Con los signos lingüísticos se expresan distinciones que tienen carácter de concepción, de perspectiva, de imagen que sirve para estructurar con formas alternativas una misma escena. Este modelo muestra que muchas estructuras lingüísticas se distinguen más por ofrecer una configuración representacional distinta de una misma situación concebida que por corresponder a diferencias factuales o reducibles a condiciones de verdad, pudiendo encontrar concepciones metafóricas distintas (*Fijé mi atención en la chica / La chica llamó mi atención*);

enseñanza de lenguas son los de Dirven (1990), Taylor (1993) y varios de los incluidos en Achard y Niemeier (eds.) (2004).

⁸⁰ “Perspectiva en las representaciones gramaticales. Aportaciones de la Gramática Cognitiva a la enseñanza de español LE” (2006) y “Potencial pedagógico de la Gramática Cognitiva. Pautas para la elaboración de una gramática pedagógica de español / LE” (2004).

perspectivas variadas (*El teléfono está encima de la revista / La revista está debajo del teléfono; Juan recibió el regalo de Pedro / Pedro le dio el regalo a Juan; El secretario escribió la carta / La carta fue escrita por el secretario*); formas alternativas de percepción secuencial (*Hay una muralla desde el río hasta la carretera / Hay una muralla desde la carretera hasta el río*); percepciones perfectivas o imperfectivas de un mismo proceso (*En el último minuto Cidane marcó el gol de la victoria / En el último minuto Cidane marcaba el gol de la victoria*); mayor o menor alcance de la representación (*El niño rompió el vaso / El vaso se rompió*); énfasis o focalización en distintos aspectos de lo representado (*Queda poco papel / Queda un poco de papel; Laura abrió la carta con las tijeras / Laura abrió con las tijeras la carta; Yo he traído la comida / He traído la comida*), etc.

Esta concepción del lenguaje facilitaría el tratamiento de determinadas cuestiones gramaticales a la hora de enseñarlas por varias razones (Castañeda, 2004: 2-3):

1. El carácter “imaginístico” de la representación lingüística ayuda a establecer intuitivamente paralelismos con principios generales de percepción y con otras formas de representación por parte de hablantes de otras lenguas de forma notable.
2. La gramática cognitiva da cuenta no solo del valor básico de los recursos gramaticales sino que, además, explica de forma coherente la capacidad de las lenguas para construir representaciones alternativas de una misma situación objetiva –los usos discursivos de esas distinciones–, puesto que en gran parte tales usos están basados en distinciones de perspectiva de representación.
3. El estudio de las formas de percepción de la realidad que reflejan las distintas formas lingüísticas también nos ayuda a explicar las diferencias culturales y las distintas visiones del mundo sobre las mismas bases conceptuales y metodológicas que dan cuenta de las

diferencias entre los sistemas gramaticales materno y meta⁸¹. Esto favorece el que los aprendientes capten las peculiaridades lingüísticas de la lengua objeto de aprendizaje y de la cultura de su comunidad de habla, al mismo tiempo que puede establecer relaciones con su lengua y cultura maternas.

4. Asimismo, la gramática cognitiva no solo supone una visión alternativa de la naturaleza del conocimiento lingüístico, sino también de la forma en que los hablantes disponen de ese conocimiento, lo usan y lo adquieren.

En consonancia con las corrientes comunicativas de la metodología actual, continúa Castañeda, la gramática cognitiva propone una gramática basada en el uso, así como dos conceptos: el de *unidad lingüística*, como una rutina cognitiva que se lleva a cabo de forma automática, y el de *categorías lingüísticas complejas describibles en niveles de abstracción y generalidad diferentes*, puesto que son representadas y resultan accesibles a los hablantes mediante distintos procesos cognitivos, lo que es de gran ayuda para el diseño de gramáticas pedagógicas. Pero es precisamente la idea de no presuponer estrictas reglas con sus excepciones –o reglas generales–, sino la existencia de unidades simbólicas que pueden generarse a partir de usos prototípicos y establecerse en niveles de abstracción distintos, lo que permite elaborar una gramática pedagógica que describa las estructuras de forma adecuada y precisa.

Ruiz Campillo (2007: 1-2) propone una serie de pautas a seguir, de manera constante y consecuente, por cualquier profesor de lengua que se considere “profesor cognitivo”:

- a) *Del objetivismo al experiencialismo*. La lengua no ofrece una imagen objetiva de la realidad, y por tanto toda regla basada en una relación directa entre lengua y mundo no pasará nunca de ser eso, tan solo una regla perfectamente preparada para ser contradicha por numerosas excepciones; al contrario, la lengua *representa* la realidad tal y como el sujeto la percibe y quiere que la perciba el oyente, y por tanto la

⁸¹ Langacker (1994) y Pütz, Niemeier y Dirven (2001), entre otros.

gramática está destinada, sobre todo, a favorecer diferentes perspectivas representacionales de un mismo hecho “objetivo”.

- b) *De la forma al significado*. La gramática no opera sobre las formas, sino sobre el *significado* con que el hablante usa esas formas en cada momento. Cualquier regla gramatical que tome las puras formas como referente no podrá pasar de ser eso, tan solo una regla perfectamente dispuesta a generar excepciones.
- c) *De la norma al uso*. una gramática basada en una determinada norma que desprecie las manifestaciones “periféricas” (los “aspectos de la actuación” en términos generativos, pero también diferencias diastráticas o diatópicas) será incapaz de describir adecuadamente el funcionamiento de una lengua; las manifestaciones “periféricas” y hasta supuestamente “incorrectas”, de hecho, dan más pistas sobre la maquinaria gramatical de una lengua que las consideradas “centrales” o “normativas”. La gramática real no vive en los libros, sino en la mente de las comunidades que la usan, y cuando el uso real va en contra del libro de gramática, no es la realidad la que falla: es el libro que no es capaz de dar cuenta de ella.

Así pues, autores como Castañeda (2004 y 2006), Real Espinosa (2005 y 2009) o Ruiz Campillo (1998, 2004, 2005, 2006 y 2007), defienden que la forma en que la *gramática cognitiva* concibe el lenguaje, las estructuras que lo conforman, su adquisición y su desarrollo, facilita que los aprendientes entiendan el funcionamiento de la gramática como un conjunto de *decisiones lógicas*, y no como algo que tiene que aprenderse de forma memorística (Ruiz Campillo, 2007: 2).

Estamos de acuerdo con Real Espinosa (2009: 1) en que la Lingüística Cognitiva –compatible con los procedimientos pedagógicos tradicionales– proporcionaría al profesor de español una visión totalmente nueva de la lengua y un enorme potencial pedagógico, si bien supone una profunda actualización del enfoque comunicativo en el ámbito del español como L2/LE.

Sin embargo, la categorización o síntesis del significado de las unidades abstractas de la lengua con la que se está trabajando en este nuevo enfoque cognitivo aplicado a la enseñanza del español no tiene aún una base sólida, por lo que no podemos afirmar que ese significado concreto ahora dado para dichas unidades lingüísticas permita la rapidez y eficacia en el proceso de enseñanza/aprendizaje de la gramática de manera similar a lo que ocurre con el léxico.

Así pues, aún es pronto para saber si un método de enseñanza de segundas lenguas basado en la gramática cognitiva es capaz de solucionar los problemas que venimos planteando en torno a la instrucción, ya que no disponemos de una base empírica segura que permita valorar el grado de efectividad que este tiene en el aula.

4.5. El profesor

La beneficiaria más directa de la progresiva comprensión de la ASL es la profesión de la enseñanza de segundas lenguas y, a través de los profesores, los propios aprendientes (Larsen-Freeman y Long, 1991: 13).

En la mayoría de los métodos se defiende la idea del “profesor ideal” como aquel que es capaz de proporcionar el mejor *input* a sus alumnos, siendo este hablante nativo de la lengua objeto en el aula, y al que no se le exige que conozca la lengua hablada por los aprendientes ni tener formación lingüística alguna en la lengua que enseña, lo que ha provocado irritación tanto en investigadores como en profesores que sí han recibido dicha formación.

Para que ese *input* sea de calidad, es necesario que el profesor de una L2 no solo tenga una sólida formación en teoría gramatical que le permita interpretar las producciones de los aprendientes y detectar sus carencias, sino que su concepción de la gramática sea “explícita” y la administre mediante significados básicos sin reglas ni excepciones.

Como muestran Larsen-Freeman y Long (1991: 13, figura 1.1), el profesor es quien toma las decisiones sobre el proceso de enseñanza por lo que

sugieren la necesidad de basarse en el conocimiento de la lengua y cultura que se enseñen, en el conocimiento del grupo concreto con el que se trabaje y en el proceso de aprendizaje de la lengua.

Ellis y Sinclair (1989: 10), ante la pregunta de cuál debería ser la actitud y/o las características del profesor en el aula, concluyen que este debería cumplir las siguientes funciones:

- *Entrenador* de estrategias de aprendizaje.
- *Reconocedor* de estilos de aprendizaje al mismo tiempo que *'concienciador'* sobre las posibles maneras en que se aprende mejor, *guía experimentado* y *consejero versátil* en los múltiples caminos hacia el aprendizaje.
- Buen *motivador*.
- *Organizador* de tareas de aprendizaje.
- *Director-colaborador democrático* en grupos de trabajo y *solucionador* de conflictos dentro de los mismos.
- Trabajador *tecnológicamente hábil*.
- *Observador* y *evaluador del grado de autonomía* inicial así como en cada nuevo estadio de sus aprendientes.

Martín Peris (1993: 178 y ss.) resume en tres grandes facetas las características que, en su opinión, debe ofrecer el profesor de español L2/LE:

- a) La formación previa, que le debe hacer reflexionar sobre qué es una lengua (análisis del discurso y sociolingüística) y cómo esta se aprende (teoría de la adquisición de segundas lenguas y los roles profesor/aprendientes/materiales).
- b) Su actuación en el aula, como director del grupo de aprendizaje, y cómo explica sus creencias sobre lo que es hablar una lengua y lo que es aprenderla de forma coherente.
- c) Su sensibilidad, puesto que debe mostrarse sensible hacia sus alumnos como individuos, como aprendientes, y como miembros de otras comunidades culturales.

Jesús Salinas⁸² (1997) ofrece otra lista de las acciones que deberían desarrollar los profesores dentro del contexto del aprendizaje mediante el uso de las nuevas tecnologías (NNTT):

1. Guiar a los alumnos en el uso de las bases de información y conocimiento así como proporcionarles acceso para usar sus propios recursos.
2. Potenciar que los aprendientes se vuelvan activos en el proceso de aprendizaje autodirigido, en el marco de acciones de aprendizaje abierto, tal como ya se ha señalado.
3. Asesorar y gestionar el ambiente de aprendizaje en el que los estudiantes están utilizando los recursos de aprendizaje. Tienen que ser capaces de guiarles en el desarrollo de experiencias colaborativas, monitorizar el progreso del estudiante; proporcionar *feedback* de apoyo al trabajo de los alumnos; y ofrecer oportunidades reales para la difusión del trabajo del estudiante.
4. Acceso fluido al trabajo del aprendiente en consistencia con la filosofía de las estrategias de aprendizaje empleadas y con el nuevo alumno-usuario de la formación descrito.

Salinas continúa diciendo que esto “trae como resultado implicaciones en su preparación profesional y se les va a requerir, en su proceso de formación –inicial o en ejercicio–, a ser usuarios sofisticados de recursos de información. Por tanto, deben prepararse para un nuevo rol de profesor como guía y *facilitador* de recursos que eduquen alumnos activos que participen en su propio proceso de aprendizaje; la gestión de un amplio rango de herramientas de información y comunicación actualmente disponibles y que pueden aumentar en el futuro, las interacciones profesionales con otros profesores y especialistas de contenido dentro de su comunidad pero también foráneos”.

⁸² “Nuevos ambientes de aprendizaje para una sociedad de la información” (1997) en *Revista Pensamiento Educativo*, PUC, Chile, 20, pp. 81-104. Artículo electrónico disponible en <http://www.uib.es/depart/gte/ambientes.html>.

4.5.1. Estrategias didácticas

Está claro que el objetivo de todo aprendiente de una segunda lengua es el de conseguir una *competencia lingüística comunicativa* en la lengua meta, por lo que el profesor debe seguir unas estrategias didácticas basadas en las siguientes destrezas (Carbonero 1996: 12-14):

- a) discursivas/tácticas
- b) gramaticales
- c) psico/sociolingüísticas
- d) pragmáticas

Todas estas destrezas ayudan a que el aprendiente adquiera los distintos *saberes* pertenecientes al plano cultural (elocutivo, idiomático y expresivo) que, junto con el *saber lingüístico*, les hace competentes en la lengua meta. Así, las *discursivas* o *tácticas* estarán dirigidas a que el alumno sepa hablar en general, las *gramaticales* a que conozca la lengua meta y las *psico/sociolingüísticas* y las *pragmáticas* a que sepa estructurar discursos en situaciones determinadas mediante el conocimiento idiomático.

Para conseguir la *competencia comunicativa* en el aula es fundamental trabajar con actividades bien contextualizadas y significativas –con una intención determinada–, la coherencia del discurso de las muestras de lengua, la adecuación en la producción y la práctica activa de los aprendientes en el aula, para que en su discurso interlingüístico se consiga tanto la cooperación cognitiva-estratégica como la ética-cultural en la lengua meta (González, 2006: 124). Como profesores de lenguas extranjeras estamos obligados a ofrecer a nuestros aprendientes las herramientas necesarias para que consigan tales destrezas.

4.5.2. Estrategias motivacionales

Numerosos estudios han demostrado que existe una fuerte conexión entre comunicación y motivación, argumentando que los planes curriculares basados en una programación que no sigue una secuenciación de estructuras que

marque la dinámica del aula, tienen un mayor impacto motivacional. Las razones se deben a que los modelos de aprendizaje comunicativo reproducen en mayor o menor grado las condiciones de aprendizaje en entornos naturalistas o la total integración de contenidos lingüísticos y académicos, lo que dota a la dinámica del aula de una autenticidad en el uso de la L2 que conlleva indefectiblemente un *enorme efecto motivacional* (Flowerdew, 1993: 124; citado por Lorenzo, 2004: 319).

Siguiendo a Dörnyei y Csizer (1998), Arnold (1999), Lorenzo (2001) y Dörnyei (2001), Lorenzo (2004: 319 y ss.) sostiene que, para contribuir al desarrollo de la motivación, el profesor tiene la posibilidad de incorporar una serie de estrategias en su labor docente de forma ordenadora y sistemática:

- a) Transmitir un ejemplo de compromiso con la disciplina y asumir los objetivos de la enseñanza. La imagen que el profesor proyecte de sí mismo como agente que permite, facilita y apoya el proceso de aprendizaje resulta un factor necesario para el mantenimiento de la motivación.
- b) Crear una atmósfera relajada en el aula que permita la tensión propia que genera la inducción de instrucción, la generación de hipótesis lingüísticas de la L2 y el uso de estrategias comunicativas cuando los recursos lingüísticos fallan.
- c) Presentar las actividades de forma ordenada, con objetivos definidos y graduados a los niveles de los aprendientes.
- d) Hacer las clases interesantes. Factores como la relevancia temática de los contenidos o el conocimiento previo de estos han demostrado ser herramientas apropiadas para incrementar el interés.
- e) Promover la autonomía en el aprendizaje. Cada aprendiente tiene un estilo de aprendizaje que hará que las distintas circunstancias del aula sean valoradas en mayor o menor medida por aquel en función de la adecuación de la enseñanza a su modo de adquisición de la lengua, a su(s) destreza(s) preferida(s) o a que se aproxime a las actividades que más valora.

- f) Familiarizar al aprendiente con la cultura de la L2. La labor del profesor es la de servir de puente y hacer accesible la cultura en entornos formales para aliviar futuros choques culturales cuando el proceso de aprendizaje continúe en entornos naturales.

Así, es necesaria la incorporación de estas estrategias por parte del profesor, ya que la alta motivación incrementa y mantiene durante más tiempo la intensidad y favorece la mejor gestión de los mecanismos innatos de adquisición del lenguaje así como de las estrategias didácticas empleadas (Lorenzo, 2002: 208-209). Además de estas consecuencias cognitivas, también tiene incidencia en el uso de la lengua meta, haciendo intervenciones más extensas, participando más y adquiriendo poco a poco un discurso que se acerque con el uso real de la lengua materna.

4.6. Conclusiones

No podemos negar el hecho de que a comunicar se aprende comunicando, pero la enseñanza de la gramática se hace necesaria principalmente por dos razones:

- a) Quienes aprenden una lengua sobre la base de una “instrucción formal” llegan a formular enunciados lingüísticamente más aceptables que quienes no reciben este tipo de instrucción.
- b) Los procesos de monitorización (aprendizaje consciente) proporcionan a los usuarios en forma de reglas, convenciones, creencias, etc., una imagen *consciente* de su competencia. En efecto, se trata de un saber *metalingüístico*, de la explicitación gramatical que cada hablante se confecciona a su medida (Ortega 1990: 19).

Se ha podido comprobar que el conocimiento consciente de algunos aspectos gramaticales de la L2/LE sirve a los aprendientes para mejorar sus productos comunicativos beneficiándose, así, en la comunicación.

Es más, como ya se ha mencionado, estudios recientes de la ASL propugnan que los procesos responsables de un tipo de discurso no planificado y las formas actúan simultáneamente en todo acto comunicativo así como en la adquisición, ya que el *conocimiento metalingüístico* influye en el *discurso*, sustentado a su vez en la *competencia* del aprendiente. Así, esta asimilación consciente de determinadas estructuras hace que el conjunto de aquellas que se emplean en los procesos internos crezca.

Por tanto, se debe enseñar la gramática⁸³; pero esta debe generar autonomía en el estudiante. Matte Bon (1998: 57 y ss.) propuso unos principios generales que toda buena conceptualización gramatical debería respetar para conseguir dicho fin:

1. Distinguir claramente el elemento o mecanismo analizado de lo que aparece a su alrededor en los ejemplos propuestos.
2. No limitarse a analizar los usos más comunes en oraciones sin contexto, ya que no debemos olvidar que en muchos casos la gramaticalidad de un enunciado solo puede valorarse en un contexto.
3. No perderse en clasificaciones que no ayudan a entender el funcionamiento de la lengua desde la perspectiva de un extranjero.
4. Dar cuenta del funcionamiento real de la lengua y no quedarse en descripciones vagas.
5. Analizar la lengua desde una doble perspectiva: buscar el valor esencial de cada mecanismo y estudiar los diferentes mecanismos contrastándolos entre sí.
6. Tener claras en todo momento las fronteras entre la lengua y el mundo extralingüístico.
7. Proponer una gramática contrastiva que aproveche y parta de los mecanismos de la lengua materna para despertar en el aprendiente la capacidad de hacerse con una nueva gramática y le ayude, a su vez, a descubrir cómo funcionan las lenguas.

⁸³ Esta, a su vez, debe dar muestra no solo de la norma, sino del uso que los hablantes hacen de ella, pues es en la mente de estos donde reside la “gramática real” que necesitan los aprendientes para conseguir la competencia lingüística.

El problema está en qué esquema discursivo se debe elegir para su tratamiento en el aula. Conviene un discurso adecuado que enriquezca la imagen metalingüística de los estudiantes de cara a la monitorización y que permita acercarse a la auténtica comunicación. Dicho en otras palabras, se trata de que los aprendientes comuniquen reflexionando, con las mínimas trabas, no perdiendo de vista la meta fundamental: a comunicar se aprende comunicando (Ortega 1990: 20).

Para que ese discurso ofrezca una imagen metalingüística clara y eficaz, es necesario que el profesor de E/LE no solo tenga una sólida formación en teoría gramatical que le permita interpretar las producciones de los aprendientes y detectar sus carencias, sino que su concepción de la gramática sea “explícita” y la administre mediante significados básicos sin reglas ni excepciones⁸⁴.

⁸⁴ Estamos de acuerdo con Ruiz Campillo en el hecho de que “una comprensión cognitiva del significado gramatical hace que la gramática explícita deje de ser un monstruo que se interpone entre el alumno y la comunicación, y pasa a ser exactamente lo contrario: aquello que es indispensable para que el alumno tome conciencia de los medios a través de los cuales puede llevar a cabo esa comunicación” (“Gramática cognitiva y E/LE”, Entrevista a Ruiz Campillo en *MarcoELE: Revista electrónica*, N° 5, 2007).

COMPETENCIA COMUNICATIVA

5.1. Introducción

El concepto de *competencia comunicativa* se lo debemos a Gumperz y Hymes⁸⁵ y, en el ámbito de la ASL, ayudó a establecer qué modelo de lengua debe aprenderse (la lengua *en uso*) y cómo debe enseñarse, originando así el aún vigente *enfoque comunicativo* de la lengua cuyo objetivo principal era el de desarrollar dicha competencia en el aprendiente.

Entendemos esta como conjunto de procesos y conocimientos de diverso tipo –lingüísticos, sociolingüísticos, discursivos y estratégicos– que el individuo debe utilizar para producir o comprender discursos adecuados a la situación o al contexto de comunicación y al grado de formalización requerido; es decir, aquello que todo hablante necesita saber para poder comunicarse de manera eficaz en contextos socialmente significantes. La noción de *competencia comunicativa* trasciende el concepto chomskiano de *competencia lingüística*⁸⁶, al ser concebida aquella como la suma de esta y la *competencia pragmática* y como parte de la *competencia cultural*, y supondría el dominio y posesión de los procedimientos, normas y estrategias que permiten producir enunciados adecuados a la intenciones y situaciones comunicativas que los interlocutores experimentan en diferentes contextos (Lomas, Osoro y Tusón, 1993: 14-15).

⁸⁵ *The Ethnography of Communication* (1964).

⁸⁶ Chomsky (1965) la definió como la capacidad del *hablante/oyente ideal* para producir y reconocer una cantidad infinita de oraciones a partir de un número finito de unidades y reglas en una comunidad lingüística homogénea.

Con este nuevo concepto de *competencia* se amplía el tipo de conocimiento o saber del que disponemos a la hora de usar una lengua, que es el que nos permite crear y usar oraciones en un contexto adecuado. Además, se trata a los hablantes como miembros de una comunidad que intentan guiar sus actividades y autoidentificarse mediante el uso de la lengua (Pastor 2004: 173).

La antropología cultural siempre se interesó por el estudio de las lenguas, cómo estas se mantienen y si influyen en ellas las costumbres y valores de la comunidad de habla a la que pertenecen. Autores como Boas, Malinowski y Sapir, tras los resultados de las comunidades estudiadas, demostraron la relación entre *lengua y cultura* y defendieron que el *significado* es la relación entre la palabra y el contexto cultural. Ahora las lenguas se ven como parte de la realidad social y cultural de las comunidades que las hablan.

Según los etnógrafos de la comunicación, si se analiza el comportamiento comunicativo de una comunidad de habla, se puede entender el mundo cultural de un grupo social determinado, por lo que el objeto de estudio de esta disciplina gira en torno a la *competencia comunicativa*. Gumperz (1982: 58) explica, así, su concepción de dicha competencia:

“Desde el punto de vista de la interacción, la competencia comunicativa se puede definir como «el conocimiento de las convenciones lingüísticas y comunicativas en general que los hablantes deben poseer para crear y mantener la cooperación conversacional»; incluye, así pues, tanto la gramática como la contextualización. Mientras que la habilidad para producir oraciones gramaticales es común a todos los hablantes de una lengua o un dialecto, el conocimiento de las convenciones contextualizadas varía en relación con otros factores.”

Para los etnógrafos de la comunicación, la competencia comunicativa está socioculturalmente condicionada –se adquiere conforme el individuo se socializa– y es que está demostrado que las normas comunicativas no solo varían de cultura a cultura, sino también de un grupo a otro dentro de una misma cultura. Solo relacionándonos con otros individuos podemos conocer, aprender y usar las normas adecuadas a cada situación comunicativa. La noción

de *competencia comunicativa* supone, pues, la capacidad de saber qué decir a quién, cuándo y cómo decirlo y cuándo callar, y no el simple conocimiento del código lingüístico, que hasta el momento habían defendido los generativistas (Lomas, Osoro y Tusón, 1993: 39).

Está claro, pues, que cuando se aprende una lengua no solo se adquiere la gramática, sino que también se aprenden sus diferentes registros y cómo usarlos dependiendo de las normas de su contexto sociocultural. Así pues, *competencia comunicativa* se refiere tanto a la *competencia lingüística* como a la *competencia pragmática*, entendida esta última como la unión de los componentes *sociolingüístico* –que permite seleccionar las normas o expresiones apropiadas tras reconocer un determinado contexto situacional–, *discursivo* –con el que se pueden construir enunciados coherentes en cooperación con el interlocutor– y *estratégico* –gracias al cual se pueden solventar las posibles limitaciones, interrupciones y/o conflictos comunicativos.

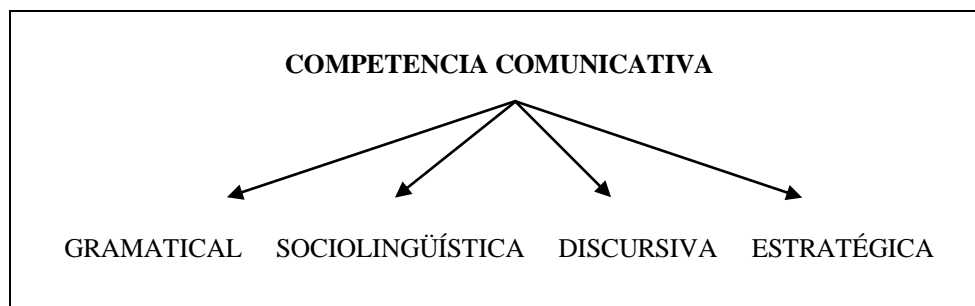
Por tanto, las normas comunicativas abarcan conocimientos tanto verbales como no verbales, normas de interacción y de interpretación, estrategias para conseguir las finalidades que se persiguen y conocimientos socioculturales. Si se desconocen dichas normas, se producirán malentendidos y conflictos comunicativos entre los interlocutores que intenten llevar a cabo una situación comunicativa (Tusón, 1988).

Lo más interesante de la teoría de la etnografía de la comunicación, como bien dicen Lomas, Osoro y Tusón (1993: 40), es que pone de manifiesto las diferentes habilidades que todo individuo necesita conocer y dominar para comportarse de manera *competente* (adecuada y eficaz) en cualquier situación comunicativa.

En la didáctica de segundas lenguas, el concepto de *competencia comunicativa* se refiere a la capacidad de los aprendientes de una segunda lengua o lengua extranjera para comunicarse con otros individuos de forma significativa⁸⁷. Este concepto sirvió como base teórica y metodológica para

⁸⁷ S. Savignon (1972).

reformular la enseñanza de segundas lenguas, dando lugar al *enfoque comunicativo*. Autores como Canale y Swain (1980), O'Malley y Chamot (1990) y Oxford (1990) subdividen la competencia comunicativa en cuatro componentes o subcompetencias:

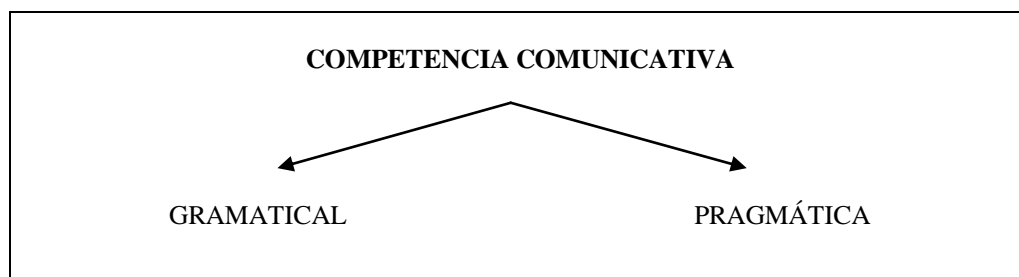


Para estos autores, la *competencia gramatical* consiste en el uso del código lingüístico –conocimiento del vocabulario, la morfosintaxis y la fonética de la lengua meta–; la *competencia sociolingüística* se refiere a la capacidad de usar las expresiones apropiadas para cada contexto social y para las diferentes necesidades comunicativas; la *competencia discursiva* persigue la coherencia expositiva, por encima del nivel de frase u oración; y la *competencia estratégica* se refiere al uso de procedimientos prácticos para superar en una determinada situación las limitaciones o lagunas que el aprendiente puede tener en el conocimiento de la lengua meta –sustitución por gestos, búsqueda de sinónimos, etc.–. Llegados a este punto, es necesario distinguir entre los aspectos propiamente sociolingüísticos, referidos a los condicionamientos sociales en que tiene lugar el uso de la lengua, y los que en la lingüística actual se identifican como aspectos pragmáticos, relacionados con los actos de habla. Además, se debe tener en cuenta el hecho de que hay factores del aprendizaje lingüístico que tienen que ver de forma específica con las particularidades de la lengua meta y que son diferenciales en cualquier lengua natural, mientras que hay otras facetas virtualmente similares para cualquiera que sea la lengua que se usa o se aprende a usar y que tienen que ver con el saber lingüístico general (Carbonero, 1996: 12).

A estas cuatro competencias, J. Van Ek (1986) añade las competencias *sociocultural* y *social* y distingue entre *contexto situacional* y *contexto*

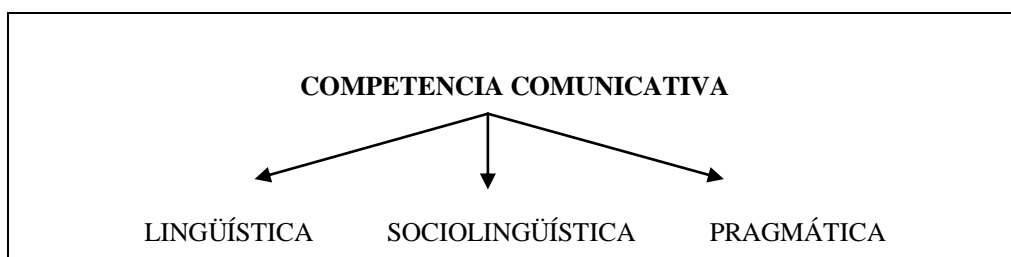
sociocultural. Para este autor, la competencia sociocultural concierne al contexto particular de la sociedad que le sirve de referencia; la social consiste en la capacidad y la voluntad de interactuar con otros. Ambas competencias atañen al contexto sociocultural, mientras que la sociolingüística haría referencia a la adecuación entre las formas lingüísticas y el contexto situacional.

Cenoz (1996), basándose en las propuestas de Canale y Swain (1980), organiza la *competencia comunicativa* en términos de:



Dentro de la *competencia gramatical* estarían las competencias *lingüística* (capacidad de manejar los componentes gramaticales de la lengua) y *discursiva* (capacidad para construir textos orales y escritos); en cuanto a la *pragmática*, incluye la competencia *funcional o ilocutiva* (capacidad para distinguir todo fin comunicativo), la *sociolingüística* (capacidad del hablante para identificar y adecuarse socioculturalmente al contexto) y la *estratégica* (que comprende tanto el uso de estrategias de persuasión como la selección formal para atenuar aquellos efectos no deseados).

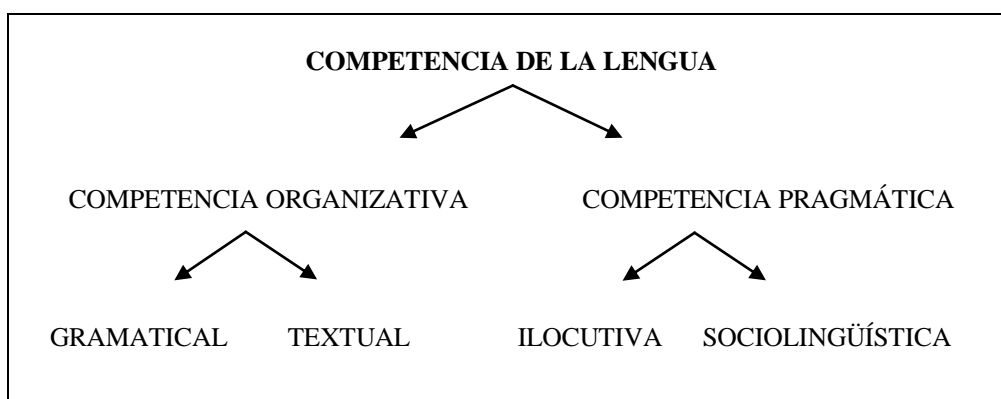
El *MCER* (2002:11 y ss.) habla de *competencias humanas*, que son las que contribuyen de una manera u otra a la capacidad comunicativa del individuo, y diferencia entre las *competencias generales*, no relacionadas directamente con la lengua, y las *competencias lingüísticas*.



Cada uno de estos componentes comprende conocimientos, destrezas y habilidades. La *competencia lingüística* se relaciona con el alcance y calidad de los conocimientos, con la organización cognitiva y la forma en que se almacenan dichos conocimientos, y con su accesibilidad; la *sociolingüística* se refiere a las condiciones socioculturales del uso de la lengua; y la *pragmática* tiene que ver con el uso funcional de los recursos lingüísticos sobre la base de escenarios de intercambio comunicativo, así como con el dominio del discurso, la cohesión y la coherencia, la identificación de tipos de texto, la ironía y la parodia.

En cuanto a las *competencias generales*, el *MCER* recoge los cuatro saberes propuestos por Byram y Zarate (1997): *saber* o conocimiento declarativo (conocimiento del mundo, el saber sociocultural y la toma de conciencia intercultural), *saber ser* (la competencia existencial, relativa a las actitudes, las motivaciones, los valores, las creencias...), *saber hacer* (las destrezas y las habilidades) y, por último, *saber aprender*.

El modelo de L. Bachman (1990) es la última propuesta en el ámbito de la enseñanza de segundas lenguas. Pese a recoger muchos de los conceptos ofrecidos en los modelos anteriores, el suyo se organiza jerárquicamente, siendo dos los componentes de que se compone la competencia comunicativa⁸⁸ (la *competencia organizativa* y la *competencia pragmática*), que a su vez disponen de dos subcomponentes (*gramatical* y *textual*, para la organizativa, e *ilocutiva* y *sociolingüística*, para la pragmática):



⁸⁸ Bachman habla de competencia lingüística o competencia de la lengua.

La gran diferencia con respecto a los otros modelos es el hecho de no considerar la *competencia estratégica* como un componente propio de la competencia comunicativa, sino como una capacidad más general del individuo para desarrollar determinados comportamientos⁸⁹.

Ya vimos en el capítulo 2 de esta primera parte que, tras las investigaciones sobre *interlengua*, se produjo un cambio de rumbo en las investigaciones sobre el proceso de aprendizaje de segundas lenguas. Sus avances han hecho que tanto la pragmática como el análisis del discurso se conviertan en el principal objetivo en la enseñanza de segundas lenguas y lenguas extranjeras.

El concepto de *competencia comunicativa* provocó que los métodos de enseñanza de segundas lenguas tuvieran que replantearse, teniendo las siguientes implicaciones pedagógicas (Cenoz, 2004: 461):

- a) *Los objetivos de aprendizaje*. No es suficiente conocer los elementos del sistema lingüístico; también es necesario utilizarlos de forma apropiada, por lo que es importante incluir los distintos aspectos de la competencia comunicativa en los objetivos de cada unidad didáctica.
- b) *Las estrategias de enseñanza y la autonomía en el aprendizaje*. Es importante que los profesores enseñen dichos aspectos y, además, que den la oportunidad de acceder a textos orales y escritos que se han producido en contextos naturales. También es importante que los aprendientes puedan llegar a tener cada vez más autonomía en el aprendizaje y para ello los profesores deben trabajar para que estos sean cada vez más conscientes y reflexionen sobre la importancia de aprender estas dimensiones de la competencia comunicativa.
- c) *La evaluación*. La competencia comunicativa debe ser una parte integral de la evaluación y es que, como hemos podido comprobar, uno

⁸⁹ “Competencia comunicativa”: *Diccionario de términos clave ELE* (Centro Virtual Cervantes).

de los modelos más importantes de dicha competencia se ha desarrollado desde el área de la evaluación de segundas lenguas.

A nuestro entender, la propuesta de Canale es la que reúne los aspectos fundamentales en todo programa de enseñanza de segundas lenguas que tenga como objetivo el que sus aprendientes logren la competencia comunicativa. Es por esto que, a continuación, pasamos a desarrollar los componentes de la competencia comunicativa formulados por dicho autor.

5.2. Competencia gramatical

La competencia gramatical o *competencia lingüística* supone el conocimiento implícito que un hablante tiene de los recursos y reglas gramaticales de una lengua y la capacidad para utilizarlos produciendo enunciados que respeten dichas reglas en sus niveles léxico-semántico, morfosintáctico y fonológico.

N. Chomsky fue quien propuso este concepto⁹⁰ en *Estructuras sintácticas* (1957), definiéndolo como el conjunto de reglas implícitas e innatas, que rigen de forma ordenada y mental las condiciones de emisión de enunciados gramaticalmente correctos. Sin embargo, esta concepción de *competencia lingüística* fue puesta en entredicho por D. Hymes⁹¹ en los años 70, en sus trabajos de sociolingüística y de etnografía de la comunicación, ya que el conocimiento de la gramática de una lengua no significa que siempre se llegue a usar de manera adecuada:

“Hay reglas de uso sin las cuales las reglas gramaticales serían inútiles. Del mismo modo que las reglas sintácticas pueden controlar aspectos de la fonología, y las reglas semánticas, quizá controlar aspectos de la sintaxis, las reglas de los actos de habla actúan como factores que controlan la forma lingüística en su totalidad” (Hymes, 1972: 278).

⁹⁰ Chomsky habló de *competencia lingüística*.

⁹¹ 1972, 1973 y 1978.

Por tanto, comunicar de forma adecuada, no implica únicamente el dominio de las reglas gramaticales sino de las reglas que determinan el uso de la lengua a la hora de producir enunciados adecuados en el contexto discursivo.

M. Canale (1983: 67) define *competencia gramatical* como aquella competencia que “se centra directamente en el conocimiento y la habilidad requeridos para emprender y expresar *adecuadamente* el sentido literal de las expresiones”.

Son igualmente interesantes las definiciones que dan sobre este concepto autores como J. van Ek, quien lo entiende como la capacidad de referirse al *significado convencional* de las expresiones en cualquier contexto y situación de uso; o L. Bachman, para quien la competencia *gramatical* o producción lingüística sería una subcompetencia que, junto con la competencia textual o producción discursiva, conforma la *competencia organizativa*.

La gramática, formalmente, se considera un conjunto de principios que rigen el ensamblaje de elementos en oraciones con significado clasificados y relacionados entre sí. Por tanto, la competencia gramatical no supone la memorización y reproducción de fórmulas fijas, sino la capacidad de comprender y expresar significados, reconociendo y produciendo enunciados bien formados de acuerdo con estos principios (MCER, 2002: 110).

Además, la gramática de cualquier lengua es enormemente compleja, lo que dificulta su tratamiento de forma concluyente o exhaustiva. Con todo, la descripción de la organización gramatical debe contener elementos, categorías, clases, estructuras, procesos (descriptivos) y relaciones, que, dependiendo de cada lengua, tendrán un orden establecido en la escala para la corrección gramatical⁹² (MCER, 2002: 110).

⁹² El *Marco común europeo de referencia* ofrece una escala con seis niveles de dominio: A1 (Básico), A2 (Elemental), B1 (Intermedio), B2 (Avanzado), C1 (Superior) y C2 (Perfeccionamiento). En cada uno de ellos describe, además de la *competencia lingüística general* y la *corrección gramatical*, la *riqueza de vocabulario*, el *dominio del vocabulario*, el *dominio de la pronunciación* y el *dominio de la ortografía*.

5.3. Competencia sociolingüística

La competencia sociolingüística hace referencia a la relación existente entre los signos lingüísticos y su significado dependiendo de su situación de comunicación, y se rige por las normas socioculturales y las reglas del discurso de la lengua en cuestión y su comunidad de habla, cuyo conocimiento permite interpretar adecuadamente el significado social de cada uno de ellos. Así pues, supone la capacidad del hablante para adaptar los distintos registros a cada situación; es decir, producir y entender adecuadamente enunciados en contextos de uso.

Uno de los primeros que definió dicha competencia fue Canale (1983), que al tratar la adecuación de las expresiones, distinguió entre *adecuación del significado* –la relación entre determinadas situaciones, por un lado, y las funciones comunicativas y actitudes que se dan en ellas, por otro– y *adecuación de la forma* –un determinado significado dependiendo del contexto sociolingüístico. Distingue, además, entre (citado por Pastor, 2004: 181):

- a) Reglas pragmáticas: condiciones para la realización de una función comunicativa.
- b) Reglas de adecuación social: el grado de aparición de una determinada función y el carácter más o menos directo o abierto de la misma.
- c) Reglas de producción lingüística: qué formas gramaticales se asocian a cada función, qué varía si usamos unas u otras y cómo se puede regular el tono de la función.

Bachman (1990: 17) afirma que para que el aprendiente desarrolle la competencia sociolingüística es necesario el conocimiento de elementos culturales, dialectales y de registro. En concreto, este autor habla de aspectos como la sensibilidad hacia tipos de dialectos y registros, la naturalidad o cercanía a los rasgos propios de la lengua y la capacidad de interpretar y comprender referencias culturales y lenguaje figurado.

Para el *MCER* (2002: 116), la competencia sociolingüística comprende el conocimiento y las destrezas necesarias para abordar la dimensión social del

uso de la lengua, ya que esta es un fenómeno sociocultural. Además de proponer una escala para la adecuación sociolingüística según el nivel, incluye el dominio de determinados aspectos relacionados con el uso de la lengua:

- Marcadores lingüísticos de relaciones sociales (saludos, formas de tratamiento, convenciones para los turnos de palabra, interjecciones y frases interjectivas).
- Normas de cortesía (*cortesía positiva y negativa*, uso apropiado de “por favor” y “gracias” y descortesía deliberada).
- Expresiones de sabiduría popular (refranes, modismos y expresiones de creencias, actitudes o valores).
- Diferencias de registro (solemne, formal, neutral, informal, familiar e íntimo).
- Dialectos y acentos (reconocimiento de marcadores lingüísticos en el léxico, la gramática, la fonología, las características vocales, la paralingüística o el lenguaje corporal, dependiendo de la clase social, la procedencia regional, el origen nacional, el grupo étnico o el grupo profesional).

Sin embargo, muchos programas de segundas lenguas continúan sin dar un papel relevante a esta competencia para otorgársela a la competencia gramatical, pese a que Canale (1983: 67) hiciera ya referencia a la necesidad de cambiar esta tendencia; y es que lo complejo de trasladar las cuestiones sociolingüísticas al contexto de aula por la dificultad que supone puede resultar motivo suficiente como para evitarla.

5.4. Competencia discursiva

El concepto nace también en el marco de los estudios de la etnografía de la comunicación y hace referencia a la capacidad de una persona para producir e interpretar diferentes tipos de discursos así como para dar trabazón a un texto

(oral o escrito), en diferentes situaciones de comunicación⁹³. Incluye, además, el conocimiento de los rasgos y características propias de los distintos géneros discursivos de la comunidad de habla de la lengua objeto.

Canale (1983) la define como el conocimiento necesario para dar unidad a un texto (oral o escrito) y reconoce la interrelación existente entre esta y las competencias gramatical⁹⁴ y sociolingüística, poniendo así de manifiesto el carácter complejo del tema que venimos tratando a lo largo de este capítulo, la competencia comunicativa.

Autores como Bachman (1990: 88) prefieren hablar de *competencia textual* entendiendo esta como el conocimiento de las normas para la unión de frases que forman un texto oral o escrito según las reglas de cohesión⁹⁵ y organización retórica.

El *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (2002: 120-122) la incluye dentro de las *competencias pragmáticas* y la describe como la capacidad del aprendiente de ordenar oraciones en secuencias para producir fragmentos coherentes en la lengua meta. La competencia discursiva supone, pues, el conocimiento de la ordenación de las oraciones y la capacidad de controlar esa ordenación en función de (2002: 120):

- a) Los temas y las perspectivas (tópico/foco)
- b) Información nueva/Información conocida
- c) La secuenciación “natural”
- d) Relaciones de causa y efecto (o viceversa)

⁹³ Entendemos *discurso* como “un enunciado de lengua hablada o escrita que exhibe relaciones internas de forma y significado que se relacionan con un objetivo comunicativo externo y un interlocutor concreto” (Celce-Murcia y Olshtain, 2001: 4) y *texto* como el medio a través del cual el discurso se realiza lingüísticamente y que supone un sistema completo, dinámico y abierto (Bernández, 1995: 137-139).

⁹⁴ En el ámbito del Análisis del Discurso, la mayoría de los autores la entienden como opuesta a la competencia lingüística, en el sentido de que ésta supone el dominio de las reglas del sistema en cuestión y aquella el de las reglas de uso de esa lengua.

⁹⁵ La cohesión implica las formas de establecer relaciones semánticas mediante referencia, elipsis, conjunciones o cohesión léxica, además de las convenciones que gobiernan la organización de tema y rema en el discurso

- e) La capacidad de estructurar y controlar el discurso en función de:
 - e.1) La organización temática
 - e.2) La coherencia y la cohesión
 - e.3) La ordenación lógica
 - e.4) El estilo y el registro
 - e.5) La eficacia retórica
 - e.6) El principio de cooperación de Grice (calidad, cantidad, relevancia y modo)
- f) La organización del texto (conocimiento de las normas de organización de la información de la comunidad de habla en cuestión).

Continúa defendiendo la necesidad del tratamiento de las destrezas del discurso del aprendiente desde el comienzo de su aprendizaje, de forma que vaya adquiriendo mayor importancia el desarrollo de dicha competencia y alcance, así, un alto grado de dominio en la lengua meta conforme avanza su nivel. De este modo, el *MCER* propone atender a cuatro aspectos para el desarrollo de esta (2002: 121):

- a) La flexibilidad ante las circunstancias comunicativas
- b) Los turnos de palabra en la interacción oral
- c) El desarrollo de descripciones y narraciones
- d) La coherencia y cohesión de los textos tanto orales como escritos

En el proceso de aprendizaje de una L2/LE, la competencia discursiva tiene tanta importancia como la competencia lingüística; sin embargo, los libros de texto de segundas lenguas o lenguas extranjeras no contribuyen a mejorar la situación, puesto que apenas prestan atención a la estructura informativa de la oración en español, que influye claramente en la organización discursiva del texto oral y escrito. Este vacío, además de las carencias discursivas en su lengua materna o por las dificultades que surgen en una nueva lengua, provoca que las producciones de nuestros alumnos, incluso en niveles avanzados, sigan mostrando problemas de cohesión textual.

5.5. Competencia estratégica

La competencia estratégica es aquella que se sirve de una serie de técnicas e instrumentos (tanto verbales como no-verbales) para conseguir el uso efectivo de la lengua, corrigiendo los fallos o dificultades que puedan surgir en un acto comunicativo, bien por no tener competencia suficiente en la lengua meta bien por otras cuestiones como puede ser no recordar una idea o una forma léxica o gramatical. Con todo, no hay acuerdo a la hora de incluir la competencia estratégica entre los componentes de la competencia comunicativa.

Canale (1983), habló de *estrategias comunicativas* insistiendo en la necesidad de estimular a los aprendientes en su uso y proporcionarles oportunidades para emplearlas.

Para Bachman (1990), el componente estratégico proporciona los medios necesarios para relacionar la competencia de la lengua (*competencia comunicativa*) con aquellos aspectos contextuales en que tiene lugar su uso y las estructuras del conocimiento que del mundo tiene el hablante, el conocimiento sociocultural. Así, mediante este componente, este puede valerse de las demás competencias con el fin de comunicarse. El autor, divide esta competencia en tres subcompetencias: valoración, planificación y ejecución del objetivo comunicativo del hablante.

El *Marco común europeo de referencia para las lenguas* no contempla el componente estratégico entre los procesos de uso, enseñanza, aprendizaje o evaluación de la lengua.

Se han venido desarrollando estudios sobre las distintas estrategias y, además de las *estrategias comunicativas* anteriormente citadas y las *estrategias de aprendizaje* (aquellas que facilitan el proceso de adquisición de la lengua meta y que tiene que ver con aspectos cognitivos, inferencia de reglas, asociación de conceptos o técnicas de memorización) hoy día se habla de estrategias específicas para cada una de las destrezas así como de aquellas que incorporamos de nuestra L1.

5.6. Objetivos de comunicación

Todo programa de enseñanza tiene que marcarse unos objetivos comunicativos que lograr, que están íntimamente relacionados con los objetivos de enseñanza/aprendizaje. Por tanto, tienen una relación directa con los criterios de evaluación.

Canale (1995: 77-79) recoge, a modo de esquema, los objetivos de comunicación para programas de francés que realizaron tanto él como Swain (1979) para el Ministerio de Educación de Ontario, con la intención de ejemplificar el contenido que debe presentar todo enfoque comunicativo. Dicho esquema se organiza por competencias (gramatical, sociolingüística, discursiva y estratégica) y destrezas (comprensión auditiva, expresión oral, comprensión lectora y expresión escrita). El esquema se resume como sigue:

1. Competencia gramatical
 - Fonología
 - Ortografía
 - Vocabulario
 - Formación de palabras
2. Competencia sociolingüística
 - Expresión y comprensión de significados sociales adecuados (es decir, funciones comunicativas, actitudes y significados) en diferentes contextos sociolingüísticos
 - Expresión y comprensión de formas gramaticales adecuadas para diferentes funciones en contextos sociolingüísticos diferentes (donde funciones y contextos están seleccionados conforme al análisis de las necesidades comunicativas e intereses de los estudiantes)
3. Competencia discursiva
 - Géneros orales y escritos comunes seleccionados conforme al análisis de necesidades comunicativas e intereses de los aprendientes (cohesión y coherencia en géneros diferentes)
4. Competencia estratégica

- Por dificultades gramaticales
- Por dificultades sociolingüísticas
- Por dificultades discursivas
- Por factores de realización

En el ámbito del Español como L2/LE, y gracias a la publicación del *Plan curricular del Instituto Cervantes* tenemos una definición de objetivos muy detallada y completa, que incorpora todas las aportaciones de dicho esquema, considerando al aprendiente como un usuario de la lengua que deberá interactuar socialmente, y desarrollar una conciencia intercultural así como su capacidad de aprender.

El *MCER* (2002: 133-135) proponen una serie de objetivos en la enseñanza/aprendizaje en función de:

- a) El desarrollo de las competencias generales del alumno
- b) La extensión y la diversificación de la competencia comunicativa de la lengua
- c) La mejor actuación en una o más actividades de lengua específicas
- d) Una operación funcional óptima en un ámbito dado
- e) El enriquecimiento o diversificación de estrategias o en función del cumplimiento de tareas

5.7. Conclusiones

Como ya se ha visto a lo largo de este capítulo, los aprendientes de una L2/LE deben alcanzar no ya un dominio de la competencia lingüística o gramatical, sino también de la competencia comunicativa, siendo capaces de emitir y comprender actos de habla apropiados según el contexto, comunicar a un nivel textual y utilizar estrategias adecuadas para mantener eficazmente la comunicación, aunque esto último lo trataremos en el capítulo 6 de esta primera parte.

La idea de alcanzar la competencia nativa ideal empieza a ser cuestionada por los estudiosos del tema, que ven que la competencia alcanzada por un no-nativo refleja las interacciones existentes entre las lenguas que conocen, dando lugar no ya a la suma de dos o más competencias monolingües separadas, sino a una competencia especial (Grosjean, 1992), a la que posteriormente Cook (1992) dio el nombre de *multicompetencia*. Este nuevo e interesante concepto destaca el hecho de que los hablantes de una L2/LE no deben ser considerados como imitadores de nativos monolingües, sino como poseedores de formas únicas de competencia. Con todo, plantea dos problemas:

- a) Uno, de tipo teórico, que nos lleva a reflexionar sobre qué nivel de competencia es posible adquirir en varias lenguas extranjeras.
- b) Otro práctico, en relación con la metodología, sobre cómo hacer que los aprendientes sean capaces de adquirir dicha *multicompetencia* en relación a sus propias necesidades comunicativas.

No obstante, en la actualidad nos encontramos ante una realidad social multicultural que provoca que estas necesidades comunicativas de los aprendientes sean muy diferentes, por lo que muchos estudiosos han optado por el nuevo término de *competencia intercultural*⁹⁶ en lugar de competencia comunicativa.

Por *competencia intercultural* se entiende “el proceso por el que una persona desarrolla competencias en múltiples sistemas de esquemas de percepción, pensamiento y acción; es decir, en múltiples culturas” (García Castaño y Granados Martínez, 1999: 73). Así pues, se hace necesario reconocer dicha diversidad cultural y llevarla al contexto de aula por parte del docente, de modo que se promuevan la pluralidad de contenidos y de métodos de transmisión. Por tanto, dicha competencia iría más allá de la competencia sociocultural, en el sentido de que permite transmitir conocimientos cognitivos

⁹⁶ Según M. Byram (2001), su origen está en las competencias sociolingüística, estratégica y sociocultural, que J. Van Ek (1986) describió en su modelo de los componentes de la competencia comunicativa.

y actitudinales gracias a la interacción entre individuos pertenecientes a distintas comunidades sociolingüísticas y socioculturales (Kramsch, 1998).

En el ámbito metodológico, dos son los enfoques que desarrollan la competencia intercultural:

1. *El enfoque de las destrezas sociales (The Social Skills Approach)* que, basándose en la pragmática, defiende la importancia de la comunicación no verbal, el uso de técnicas para asimilar la cultura meta y la necesidad de desarrollar habilidades sociales en todo intercambio comunicativo. Su objetivo es, por tanto, que el aprendiente se desenvuelva como un miembro más de la comunidad de habla meta, teniendo un comportamiento adecuado a las convenciones de ésta.
2. *El enfoque holístico (The Holistic Approach)*, en el que se entiende la lengua como elemento perteneciente a la cultura, busca desarrollar aspectos afectivos y emocionales de carácter positivo en el aprendiente hacia las posibles diferencias entre su cultura y la meta, convirtiéndose este en mediador entre ambas. Promueve, pues, la sensibilidad y empatía para con la nueva cultura sin renunciar a la suya propia.

En la actualidad prefiere hablarse de *transculturalidad* para hacer referencia a ese nivel ideal en el que el aprendiente consigue mediar entre ambas culturas. Este nuevo concepto supone un paso más en el acercamiento y conocimiento de culturas, pues se relaciona con la capacidad de identificarse mental y afectivamente con cualquier miembro de la cultura meta.

Todo ello ha provocado un gran interés por la etnolingüística o etnografía de la comunicación. La comprensión de los elementos etnolingüísticos (*vid.* Tusón Valls, 1995) es necesaria para que no se produzcan errores transculturales en la comunicación, ya que la competencia gramatical no es suficiente para garantizar una comunicación eficaz. Esos errores transculturales o errores pragmáticos pueden ser *pragmalingüísticos* –afectan a la competencia gramatical– o *sociopragmáticos* –afectan a la etnolingüística– (Thomas, 1983) y producen interferencias en todo acto comunicativo.

La *transculturalidad* ofrece la perspectiva más pragmática al aprendiente, pues analiza la lengua desde un punto de vista contemporáneo y en situaciones reales. Así pues, este es un estudio más específico y apropiado que el de la *interculturalidad*, y supone la forma más directa para el aprendizaje sociopragmático y pragmalingüístico de una lengua.

VI

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

6.1. Introducción

No hay consenso a la hora de definir el término *estrategias de aprendizaje*, ya que estas conforman un amplio y variado conjunto de destrezas⁹⁷, técnicas y habilidades empleadas para alcanzar un objetivo, que en el caso que nos ocupa no es otro que el de aprender y usar una lengua. Otro problema para su definición es que pueden ser innatas o adquiridas, conscientes e inconscientes, generales y específicas, así como observables y no observables.

Con todo, en el ámbito del aprendizaje de lenguas las *estrategias de aprendizaje* se definen como acciones concretas que se llevan a cabo de forma potencialmente consciente, para activar los recursos de aprendizaje y poner en funcionamiento las habilidades lingüísticas en el cumplimiento de tareas de comunicación (Fernández López, 2004: 576).

Aunque fue Selinker (1972) el primero en utilizar el término *estrategias* para referirse a los procesos responsables del desarrollo de la interlengua, el concepto de *estrategias de aprendizaje* surge de la psicología cognitiva, siendo Rubin (1975) el que realizó los primeros estudios sobre estas, definiéndolas como técnicas o procedimientos que emplea el aprendiente para adquirir

⁹⁷ Autores como Nisbet y Shucksmith (1991) distinguen entre *destrezas* y *estrategias*. Las primeras serían habilidades de carácter cognitivo que tiene el aprendiente; las segundas consistirían en seleccionar la(s) destreza(s) más apropiada(s) para cada situación y aplicarla(s) de manera adecuada.

conocimientos en la lengua meta, además de establecer una lista del buen aprendiente (Martín Peris, 1996: 168):

1. Está dispuesto a hacer conjeturas y consigue hacerlas con bastante aproximación.
2. Tiene un fuerte impulso hacia la comunicación
3. Con frecuencia no se siente inhibido por sus carencias en la segunda lengua y se arriesga a cometer errores
4. Está dispuesto a prestar atención a la forma
5. Practica
6. Monitoriza su discurso y lo compara con la norma nativa
7. Presta atención al significado en su contexto social

Stern (1975), que también realizó un estudio sobre el buen aprendiente de lenguas, ofreció la siguiente lista de estrategias:

- a) de planificación
- b) activa
- c) empática
- d) formal
- e) experimental
- f) semántica
- g) de práctica
- h) de comunicación
- i) de monitorización
- j) de interacción

A partir de ahí, comienza una serie de investigaciones que dan como resultado multitud de listas de estrategias de aprendizaje, de las cuales cuatro son las que ofrecen mayor interés por su carácter global y de síntesis⁹⁸, aunque nosotros nos detendremos en la de Oxford (1990) por ser la que ofrece una

⁹⁸ Ellis (1985), Wenden y Rubin (1987), O'Malley y Uhl-Chamot (1990) y Oxford (1990). Ellis, por ejemplo, llega a distinguir entre más de treinta estrategias, agrupadas en categorías intermedias.

aplicación didáctica más elaborada de los resultados de la investigación sobre estrategias.

Oxford (1991: 9-15), así como Richards y Lockart (1998), define las *estrategias de aprendizaje* de lenguas de la siguiente forma:

1. Contribuyen al objetivo principal, que es la competencia comunicativa.
2. Permiten a los aprendientes conseguir un mayor grado de autodirección.
3. Amplían el papel y funciones del profesor.
4. Están orientadas a la resolución de problemas.
5. Son acciones concretas realizadas por el aprendiente.
6. Abarcan muchos aspectos del aprendiente, no sólo el cognitivo: también el metacognitivo, el emotivo, el social...
7. Contribuyen al aprendizaje tanto de forma directa como indirecta.
8. No siempre son observables.
9. A menudo son conscientes.
10. Son susceptibles de enseñanza.
11. Son flexibles: no siempre aparecen en secuencias previsibles o en patrones precisos. Pero a veces, sí.
12. Están sujetas a la influencia de una diversidad de factores: grado de consciencia, estadio de aprendizaje, exigencias de la tarea, expectativas del profesor, edad, sexo, nacionalidad/etnicidad, estilo general de aprendizaje, rasgos de personalidad, grado de motivación y objetivo del aprendizaje.

Oxford (1990: 20) establece dos clases de estrategias (directas e indirectas) que, a su vez, se componen de tres grupos y un total de diecinueve conjuntos, como se puede observar en el siguiente esquema:

ESTRATEGIAS DIRECTAS	ESTRATEGIAS INDIRECTAS
<p>1. Memoria (se utilizan para el almacenamiento de la información).</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Crear imágenes mentales b) Aplicar de imágenes y sonidos c) Revisar a fondo d) Emplear la acción 	<p>1. Estrategias metacognitivas (ayudan a los alumnos a regular su aprendizaje)</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Centrar el aprendizaje b) Organizar y planificar el aprendizaje c) Evaluar el aprendizaje
<p>2. Estrategias cognitivas (las emplean los alumnos para dar sentido al aprendizaje)</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Practicar b) Percibir y emitir mensajes c) Analizar y razonar d) Crear estructuras para el caudal y la producción 	<p>2. Estrategias afectivas (relacionas los requisitos emocionales del alumno tal como la seguridad)</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Disminuir el nivel de ansiedad b) Darse ánimos a sí mismo c) Tomarse la temperatura emocional
<p>3. Estrategias de compensación (ayudan a los alumnos a vencer lagunas de conocimientos para continuar la comunicación)</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Hacer conjetura inteligente b) Superar las limitaciones al hablar y al escribir. 	<p>3. Estrategias sociales (producen un aumento de la interacción con la lengua objeto)</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Hacer preguntas b) Cooperar con los demás c) Sintonizar con los demás

El reconocimiento de las estrategias de aprendizaje y la necesidad de incorporarlas a los programas de enseñanza de lenguas, defendida por los autores citados anteriormente, ha sido de gran importancia para la didáctica, ya que ha permitido no ya facilitar el aprendizaje de una segunda lengua, sino que los aprendientes *aprendan a aprender*⁹⁹. Sin embargo, autores como O'Malley

⁹⁹ *Aprender a aprender* se refiere al desarrollo de la capacidad del aprendiente para reconocer su proceso de aprendizaje y alcanzar la autonomía. Para conseguirlo, el aprendiente debe desarrollar la conciencia metacognitiva mediante el entrenamiento en el uso de las estrategias metacognitivas, que le permitirán evaluar, monitorizar y modificar su aprendizaje, siendo consciente de sus propios procesos mentales, así como gestionar el uso de las estrategias de aprendizaje más apropiadas en cada caso.

y Chamot¹⁰⁰ (1990) defienden la conveniencia de elaborar un programa específico para ellas.

En cuanto a si la enseñanza de las estrategias de aprendizaje debe ser directa o indirecta, la mayoría de los investigadores recomiendan la primera, puesto que un entrenamiento de forma implícita no permitiría que los aprendientes reflexionaran sobre estas, impidiendo así la adquisición de la autonomía en su aprendizaje y obstaculizando el posible progreso y celeridad en el desarrollo de su interlengua.

Como se ha dicho anteriormente, pese a haberse establecido diversas tipologías de estrategias de aprendizaje, la más difundida es la que distingue cuatro tipos: *cognitivas*, *metacognitivas*, *socioafectivas* y *comunicativas*, que estudiaremos con más detenimiento a continuación.

6.2. Estrategias cognitivas

El estudio de las *estrategias cognitivas* surge de la psicología cognitiva, disciplina que se interesó por la forma en que las personas ven y entienden el mundo que les rodea, interpretan la información que reciben, resuelven problemas y aprenden de su experiencia. Estas consisten en procesos mentales y conductas que desarrollan los aprendientes –de una forma consciente o inconsciente– para mejorar su capacidad de aprendizaje, comprensión, asimilación, almacenamiento y memorización, permitiéndoles resolver problemas, tomar decisiones o recuperar información importante.

Oxford (1990: 22) afirma que las *estrategias cognitivas* «siendo muy diversas, comparten todas una misma función: la manipulación de la lengua meta, o su transformación, por parte del aprendiente». Esta manipulación puede ser mental (creando imágenes mentales, comparando y/o asociando una estructura de la lengua meta con su equivalente en la lengua materna, relacionando información nueva con otra que ya posee...), o física (agrupando

¹⁰⁰ *Cognitive Academic Language Learning Approach* (CALLA); programa diseñado para el entrenamiento de estrategias de aprendizaje en inglés.

elementos en categorías que tengan sentido para el aprendiente, subrayando partes de un texto, tomando notas...). Así pues, este tipo de estrategias intervienen directamente en la información y reflejan los siguientes procesos mentales:

- a) La *elaboración* permite representar de forma más adecuada la información nueva a partir de la ya conocida.
- b) La *organización* de elementos en categorías según el aprendiente (semánticos, sintácticos...) facilita su aprendizaje.
- c) La *repetición*, que sirve para identificar y memorizar.
- d) La *inferencia* permite elaborar hipótesis sobre un dato nuevo a partir de uso de elementos de un texto oral o escrito, aunque su sentido no se quede explícito.
- e) Mediante la *deducción* el aprendiente aplica reglas que ya posee para resolver nuevos problemas. Va de lo general a lo particular.
- f) La *generalización* consiste en formular una regla general tras comprobar ciertas regularidades en un número de casos, yendo de lo particular a lo general.
- g) La *creación de imágenes mentales* ayuda a organizar y retener tanto elementos como estructuras lingüísticas mediante asociaciones o representaciones simbólicas entre significante y significado.
- h) La *transferencia* consiste en utilizar reglas que se han aprendido en situaciones anteriores para aplicarlas en situaciones nuevas.
- i) La *síntesis* facilita la memorización mediante una reformulación interior de forma periódica.

6.3. Estrategias metacognitivas

Las *estrategias metacognitivas* hacen referencia a la planificación, control y evaluación que lleva a cabo el aprendiente para el desarrollo efectivo de su propio aprendizaje; es decir, permiten a este controlar su propia cognición, mediante el reconocimiento de la tarea de aprendizaje (en qué consiste dicha tarea), qué estrategias ayudan a aprender mejor y cómo es el propio aprendiente (sus actitudes, aptitudes...). Los procesos metacognitivos

desempeñan un papel fundamental en la resolución de problemas, en el uso de estrategias de aprendizaje y en muchos otros aspectos de la adquisición de una segunda lengua. Sin embargo, los estudios demuestran que muchos aprendientes no son conscientes de su importancia, llegando solo a usarlas esporádicamente, por lo que sería necesario enseñar este tipo de estrategias de forma directa en el aula, para que reflexionen sobre lo trascendentes que estas son para favorecer el desarrollo de su interlengua.

En cuanto a la *planificación del aprendizaje*, ejemplos de estrategias metacognitivas pueden ser tener conciencia de lo que supone aprender una lengua, proponerse metas y objetivos, reconocer la finalidad de una actividad y buscar ocasiones para practicar, y así consolidar, lo aprendido en el aula. Respecto al *control del aprendizaje*, revisar y relacionar la información ya conocida, así como retrasar la producción oral para prestar más atención al mensaje del interlocutor. Y para la *evaluación* del mismo, la auto-monitorización y auto-evaluación de actividades ya realizadas.

6.4. Estrategias socioafectivas

Las *estrategias socioafectivas* resultan tanto de las decisiones como del comportamiento que el aprendiente toma para mejorar y reforzar la influencia positiva que los factores tanto personales como sociales tienen en su propio aprendizaje.

Las *estrategias afectivas*, fuertemente relacionadas con los procesos cognitivos, regulan las emociones, motivaciones, actitudes y valores que influyen directamente en el proceso de aprendizaje para mejorarlo. Las *sociales* facilitan dicho proceso mediante la interacción; es decir, el aprendiente mejora sus habilidades sociales y consigue interacciones más eficaces al ponerse en contacto real con la lengua meta, y es que no podemos olvidar que el lenguaje es una forma de conducta social que implica la comunicación entre los individuos (Oxford, 1990). Este tipo de estrategias tienen efectos muy positivos

en el aprendizaje y han sido estudiadas con el objetivo de mejorar el uso de una L2 o LE en la oralidad¹⁰¹.

Interaccionar comunicativamente con hablantes nativos u otros aprendientes, realizar actividades que ayuden a superar posibles bloqueos en el uso de la lengua meta y desarrollar actitudes positivas y el respeto ante las diferencias socioculturales que puedan existir, son algunos ejemplos claros de estrategias socioafectivas.

6.5. Estrategias de comunicación

Las *estrategias de comunicación*, término propuesto por Selinker (1972) como uno de los cinco procesos que intervienen en el aprendizaje de una L2, son aquellos mecanismos que activa el aprendiente para evitar las posibles dificultades que puedan presentarse en una situación comunicativa –debido al no dominio de la lengua objeto– y comunicarse, por tanto, de manera eficaz. Así pues, el objetivo de las estrategias comunicativas «está orientado hacia el desarrollo de la competencia comunicativa» (Oxford, 1990: 9).

Dentro de estas, los autores¹⁰² distinguen entre las estrategias de *evitación* o *reducción* y las de *aprovechamiento* o *compensación*. Las primeras son de corte negativo y consisten en evitar toda dificultad comunicativa o el cometer errores, lo que lleva a un empobrecimiento de la comunicación del aprendiente, llegando a simplificar o reducir el contenido de su mensaje o, incluso, a guardar silencio. Las estrategias de aprovechamiento –positivas– intentan conseguir el efecto contrario: producir el contenido del mensaje sin reducirlo mediante la búsqueda de procedimientos alternativos –parafrasear, explicar con otras palabras, etc.– y asegurarse de la correcta comprensión de la información recibida, ayudándose del contexto, pidiendo aclaraciones a su interlocutor... Es decir, son aquellas que sirven para mantener una conversación salvando sus deficiencias en la lengua meta (Faerch y Kasper,

¹⁰¹ Brown (1994), Oxford (1990), Thompson y Rubin (1982) y Wenden y Rubin (1987).

¹⁰² Basados en Corder (1981) y Faerch y Kasper (1983).

1983, 1984) y son las que hay que potenciar en el aprendiente para desarrollar con éxito su IL y avanzar en el dominio de la lengua meta.

La mayoría de definiciones aportadas sobre este tipo de estrategias resaltan que se relacionan con los problemas de comunicación además de ser conscientes e intencionales. Bialystok (1990: 12), por su parte, considera que estas son sistemáticas, efectivas y finitas.

Los trabajos sobre estrategias de comunicación tratan de descubrir qué estrategias emplean los aprendientes que más rápidamente desarrollan su dominio de la lengua meta y cómo pueden aprenderlas los que tienen más dificultades en el proceso de aprendizaje mediante un correcto entrenamiento de estas.

6.6. Estrategias de aprendizaje y autonomía en el aprendizaje

Si anteriormente definíamos *estrategias de aprendizaje* como el conjunto de técnicas y habilidades empleadas para aprender y usar una lengua, en el ámbito educativo su objetivo no es otro que el de conseguir aprendientes más autónomos y mejor capacitados para decidir cómo y qué quieren aprender. Así, *autonomía en el aprendizaje* es la capacidad –intencional, consciente, explícita y analítica– que desarrolla el aprendiente para gestionar su propio proceso de aprendizaje¹⁰³. Por tanto, este dejaría de ser pasivo, llegando a convertirse en corresponsable –junto con el docente– de la planificación, desarrollo y evaluación del currículum¹⁰⁴, puesto que negociaría sus necesidades y objetivos.

¹⁰³ H. Holec (1980: 3-4) afirma que esta no es una capacidad innata, sino que se adquiere mediante el desarrollo de las estrategias metacognitivas.

¹⁰⁴ El alumno negociaría con el profesor los contenidos curriculares y su secuenciación, los materiales didácticos adecuados, el entrenamiento en el uso de estrategias de aprendizaje y la autoevaluación.

Los estudios sobre autonomía en el aprendizaje¹⁰⁵, surgidos de la crisis del concepto de “método”, proponen potenciar esta en el aprendiente, que debe desarrollar un papel activo e intervenir en los procesos curriculares. Esto provoca una nueva concepción tanto del docente como del alumno en el aula, ya que se alteran sus roles. Dichos estudios demostraron los efectos positivos del *aprendizaje autónomo* por varias razones (L. Dickinson, 1987):

1. La imposibilidad de asistir regularmente a clase por parte de una gran cantidad de alumnos.
2. Las diferencias individuales de estos, puesto que cada uno tiene sus propios estilos de aprendizaje y se valen de distintas estrategias en dicho proceso.
3. La autonomía en el aprendizaje promueve el desarrollo y la consecución del buen aprendiente.
4. Permite alcanzar niveles altos de motivación, lo que conlleva un mayor uso de la lengua meta.
5. Conseguir *aprender a aprender*, es decir, reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje y las estrategias empleadas.

Para desarrollar la autonomía en los aprendientes es necesario promover el uso y la aplicación de algunas de las estrategias de aprendizaje tratadas a lo largo de este capítulo –fundamentalmente las metacognitivas, ya que esta no es una capacidad innata, sino que debe adquirirse ya sea por medios “naturales” o mediante el aprendizaje formal (Holec, 1980: 55). Esto se consigue *negociando*¹⁰⁶ –participando activamente el aprendiente en la toma de decisiones de aula– los siguientes aspectos:

- a) Los objetivos que se quiere marcar
- b) Qué contenidos necesita aprender y cómo debe ser su progresión
- c) Qué métodos y técnicas desea emplear
- d) Control sobre la forma de aprender
- e) Evaluación de lo que ha aprendido o adquirido

¹⁰⁵ También hay importantes aportaciones de las teorías y de las políticas educativas, así como de la psicología y la psicolingüística. Dichos estudios han recibido el nombre de *post-método*.

¹⁰⁶ Término propuesto por Holec (1980).

En la clasificación que hace Stern (1983) sobre los tipos de estrategias podemos ver la relación que existe entre estas y el concepto de *autonomía* (en Martín Peris, 2004: 185):

1. *Estrategias de planificación activa*. Seleccionar objetivos principales y secundarios, reconocer estadios y secuencias en su desarrollo y participar de forma activa en el proceso de aprendizaje.
2. *Estrategias de aprendizaje “académico” (explícito)*. Enfrentarse a la lengua como sistema formal con reglas y relaciones internas entre formas y significados; analizar dicho sistema y desarrollar técnicas de práctica y memorización; controlar la práctica y revisarla para conseguir un mejor dominio de la lengua; tratar el lenguaje no solo como conocimiento, sino como capacidad que hay que adquirir.
3. *Estrategias de aprendizaje social*. Buscar ocasiones de práctica comunicativa con los hablantes de la lengua meta y su comunidad de habla; desarrollar y utilizar “estrategias de comunicación” para resolver aquellas dificultades comunicativas surgidas por la falta de competencia en la L2.
4. *Estrategias afectivas*. Resolver afectivamente cualquier problema de tipo emotivo o motivacional que comporta todo proceso de aprendizaje de una lengua; superar el choque cultural y lingüístico; tomar una actitud positiva ante la resolución de tareas para superar las frustraciones y desistir en los esfuerzos, así como hacia uno mismo como aprendiente de una lengua, hacia la misma y el aprendizaje de lenguas en general y hacia la sociedad y la cultura meta.

6.7. La enseñanza de las estrategias

Llegados a este punto, debemos hacernos la pregunta de por qué enseñar estrategias de aprendizaje. La principal razón es garantizar el aprendizaje *eficaz* y fomentar su independencia; es decir, enseñar al aprendiente cómo *aprender a aprender*. Y es que, en un mismo contexto de aula, unos alumnos aprenden más rápido que otros al hacer un uso más eficaz de las estrategias; por tanto,

los investigadores interesados por el tema proponen estudiar y describir las estrategias usadas por aquellos para que los alumnos menos eficaces aprendan a usarlas mejor, si bien es cierto que habría que ver cuáles se pueden enseñar y cómo pueden enseñarse.

Otra cuestión importante planteada por los autores es si las estrategias se deben incluir o no en el mismo programa de enseñanza de lenguas. Los que defienden una enseñanza en programas separados, alegan que, además de no ser exclusivas para el aprendizaje de lenguas, estas se pueden aprender más eficazmente si se atiende únicamente a potenciar su desarrollo. Por otro lado, los que están a favor de programas integrados argumentan que el aprendizaje en contexto es más eficaz, puesto que su práctica es inmediata, auténtica y evidente para el aprendiente (Wenden, 1987), y facilitaría la transferencia de estas a otros contextos no relacionados con los idiomas (O'Malley y Uhl-Chamot, 1987). Tras examinar las distintas experiencias en que se emplearon uno u otro método de enseñanza de estrategias, se llegó a la conclusión de que incluirlas en el mismo programa era la opción más acertada.

Con todo, surge la pregunta de si enseñarlas de forma directa o implícita. La mayoría de los autores¹⁰⁷ recomiendan la instrucción directa, basándose en que la práctica implícita impide que los aprendientes reflexionen sobre estas y adquieran autonomía en su aprendizaje, ya que no reciben información explícita sobre aquellas (Wenden, 1987).

O'Malley y Uhl-Chamot (1987) proponen diversas secuencias de enseñanza¹⁰⁸ para poner en práctica lo anteriormente planteado, elaborando materiales apropiados:

- a) El docente debe ejemplificar las estrategias con una explicación explícita de su uso e importancia.
- b) Llevar a cabo una práctica guiada de las mismas.

¹⁰⁷ Palinscar y Brown (1984), Brown *et al.* (1986), Weinstein y Meyer (1986), Wenden (1987b) y Winograd y Hare (1988).

¹⁰⁸ Para contextos tanto de L1 como de L2.

- c) Consolidarlas, ayudando al aprendiente a identificarlas y a decidir cuándo poder usarlas, así como practicarlas de forma independiente.
- d) Aplicarlas a nuevas tareas.

6.8. Conclusiones

Las *estrategias de aprendizaje* son técnicas, habilidades o destrezas de las que se sirve el aprendiente en el proceso de aprendizaje de una L2 o LE para lograr un objetivo: aprender y usar una lengua. Estas no solo resultan de procesos cognitivos que el aprendiente ya posee, sino también de procesos metacognitivos, socioafectivos y comunicativos que se establecen por la interacción social ya sea en un contexto académico o fuera de él.

Los estudios realizados sobre estrategias de aprendizaje, junto con los que se han llevado a cabo sobre estilos de aprendizaje¹⁰⁹, han servido para descubrir las formas de aprender de un individuo, cómo este procesa la información que recibe y qué condiciones le son más o menos favorables, por un lado, y para facilitar y mejorar el proceso de aprendizaje, por otro. Así, dichos estudios han contribuido a la consecución de la autonomía de nuestros aprendientes.

Está claro que el aprendiente es una persona individual con una personalidad y unas creencias sobre el proceso de enseñanza/aprendizaje distintas a las del resto, y estas diferencias hacen que los estilos de aprendizaje y las estrategias empleadas en este proceso sean distintas aunque este se encuentre en el mismo contexto de aprendizaje, tenga la misma L1 y el mismo nivel en la lengua meta que otro aprendiente. Cada individuo tendrá su propio

¹⁰⁹ Ya se mencionó en el primer capítulo de esta primera parte que son cuatro los estilos de aprendizaje: *concreto* (a través de métodos activos y directos para captar y procesar información), *analítico* (utilizado por alumnos independientes que gustan de solucionar problemas y establecer principios por sí solos), *comunicativo* (dando un enfoque social al aprendizaje, ya que se aprende de la interacción del grupo) y *estilo de aprendizaje basado en la autoridad* (mediante clases tradicionales estructuradas y secuenciadas con la figura del profesor ejerciendo autoridad).

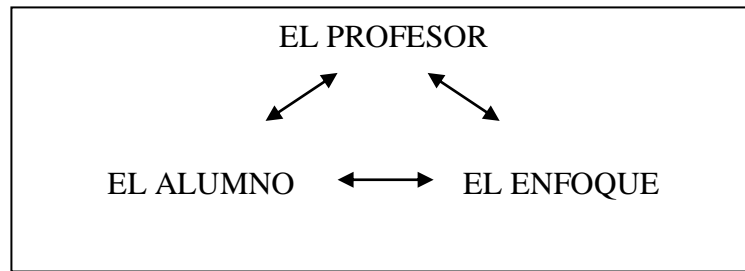
estilo de aprendizaje, dependiendo de su carácter y comportamiento, y empleará las estrategias que él considere que le permitan aprender de una u otra forma.

Teniendo en cuenta que el estilo de aprendizaje depende de la personalidad del aprendiente, este será fácilmente constante durante el desarrollo de su interlengua; sin embargo, las estrategias de aprendizaje tienen un carácter inestable, ya que recurrir a cada una de ellas dependerá, no ya del estilo, sino de la actividad que el aprendiente esté realizando (ejercicios de rellenar huecos, leer un texto, escribir una redacción, expresar su opinión o comentar algo dicho en clase, responder a lo que otro compañero le pregunta, etc.). Creemos que estas deben estar incluidas en el mismo programa de enseñanza de lenguas y preferiblemente deben enseñarse de forma directa.

Así pues, la labor del docente es, a través de la observación de las estrategias de aprendizaje que usan los aprendientes más eficientes, transmitir a los menos eficientes aquellas que favorecen el proceso de aprendizaje para que estos consigan mejorar el grado de autonomía y aprendan a aprender y a usar una lengua. Además, el profesor es quien debe plantear a sus alumnos la necesidad de reflexionar sobre qué estilo de aprendizaje tienen cada uno de ellos, ya que el empleo de unas u otras estrategias dependen del modo en que aprenden –junto con las variables individuales–, para ver cuáles son las que favorecen y facilitan su proceso de aprendizaje¹¹⁰.

En todo proceso de enseñanza/aprendizaje existen tres actantes: profesor, alumno y enfoque. Si tradicionalmente se pensaba que el docente era el que tomaba las decisiones sobre qué y cómo enseñar, en las últimas décadas se ha defendido la idea de que los aprendientes, que también forman parte del proceso, deben negociar su aprendizaje según sus necesidades y creencias, e interactuar con las del docente (Larsen-Freeman y Long, 1991: 13):

¹¹⁰ Estas serían *estrategias positivas*, ya que impulsan o promueven el proceso de adquisición de una segunda lengua.



Los aprendientes actúan en el aula según sus necesidades, sus estilos de aprendizaje y sus estrategias, pero interactuando siempre con el profesor que tiene la importante labor de hacer que estos descubran qué estrategias funcionan mejor para intensificar su aprendizaje *–aprender a aprender–*, y que posteriormente las adquieran, para lograr autonomía en el proceso de aprendizaje, siendo capaces de negociar y participar en la toma de decisiones de aula. Asimismo, concluimos, como en el capítulo 4 de esta primera parte, que el papel del docente es el de facilitador del aprendizaje.

VII

CONCLUSIONES

A lo largo de esta primera parte hemos intentado desarrollar cómo se lleva a cabo el proceso de aprendizaje de una segunda lengua con la intención de entender un poco mejor el tema principal de este estudio: la adquisición y el uso de la expresión de la probabilidad en aprendientes de español L2.

Y hemos podido comprobar la complejidad que dicho proceso supone, ya que son muchos los factores que influyen. Así, podemos citar el contexto en el que se produce el *input* recibido, la instrucción formal o el tipo de enseñanza, la interiorización y recuperación del conocimiento, lo afectivo, la motivación, las necesidades y objetivos, la personalidad o el estilo de aprendizaje, las variables¹¹¹ que intervienen, las estrategias y técnicas que desarrollan, o la transferencia de la lengua materna del aprendiente. Aprender una segunda lengua implica, pues, ser capaz de usarla lo más similar posible al modo en que lo hace un nativo, dominando tanto el sistema lingüístico a través de las cuatro destrezas¹¹² como el uso pragmático de la lengua, así como conocer y aceptar la cultura en la que esta se inserta y desenvuelve; es decir, alcanzar la *competencia comunicativa*.

Bien es cierto que a comunicar se aprende comunicando, pero la enseñanza de la gramática se hace necesaria, ya que se ha podido comprobar

¹¹¹ Larsen-Freeman y Long (1991: 187 y ss.) propusieron factores como la edad, la aptitud, la motivación, la actitud, la personalidad, el estilo cognitivo, la especialización de los hemisferios y las estrategias de aprendizaje, sin olvidar otros no menos importantes como la memoria, la conciencia y el deseo, la incapacidad lingüística, el interés, el sexo, el orden de nacimiento o la experiencia lingüística anterior.

¹¹² Comprensión lectora, comprensión escrita, expresión oral y expresión escrita.

que el conocimiento consciente o *metalingüístico* de algunos aspectos gramaticales de la L2/LE sirve a los aprendientes para mejorar su discurso y competencia, beneficiándose en la comunicación. Por tanto, se debe enseñar la gramática, pero generando autonomía en el aprendiente; el problema lo encontramos en qué esquema discursivo debe escogerse para su tratamiento en el aula.

Como ya dijimos en el capítulo 4 de esta primera parte, conviene un discurso adecuado que ofrezca una imagen metalingüística clara y eficaz a los aprendientes y, para ello, es necesario que el profesor de E/LE no solo tenga una sólida formación en teoría gramatical que le permita interpretar las producciones de estos y detectar sus carencias, sino que su concepción de la gramática sea “explícita” y la administre mediante significados básicos sin reglas ni excepciones.

Esto es, precisamente, lo que intenta la Gramática Cognitiva, cuya concepción del lenguaje ofrece multitud de ventajas y facilidades para la enseñanza de la gramática de lenguas extranjeras. Dicha facilitación se debe a una descripción basada en el uso, vincular el lenguaje a formas de representación tales como la visual, reducir lo semántico a lo conceptual, la adecuación psicológica del modelo así como concebir los signos lingüísticos como categorías complejas (Castañeda 2006: 11).

Así, autores como Castañeda Castro (2004, 2006), López García (2005), Ruiz Campillo (2006, 2007, 2008) y Real Espinosa (2009) la están aplicando al ámbito metodológico del español L2, convencidos de que puede facilitar el tratamiento de la gramática en el aula, proporcionando al docente una visión totalmente nueva de la lengua y un enorme potencial pedagógico. Esto supone la necesidad de actualizar el enfoque comunicativo en el ámbito del español E/LE, pasando de una teoría del lenguaje basada en las formas, a una teoría basada en el significado.

Sin embargo, la mayoría de las propuestas metodológicas actuales continúan estando basadas en criterios estructuralistas, rechazando todo aspecto psicológico y tachando de usos no rectos determinadas formas en

español. Tanto en las gramáticas tradicionales como en las de E/LE, se puede comprobar (si no en todas, en la gran mayoría) la manida y, a nuestro parecer¹¹³, absurda necesidad de diferenciar las perífrasis *deber* + infinitivo y *deber de* + infinitivo, siendo la primera obligativa y la segunda única y exclusivamente aproximativa; o, peor aún, que la forma *cantaré* para expresar presente es un uso no-recto, lo que lleva a que muchas gramáticas de E/LE mencionen este uso de pasada o ni tan siquiera eso.

Tanto profesores como aprendientes buscamos una explicación a determinados usos lingüísticos que no se corresponden con las reglas que se nos ofrecen en las gramáticas (tradicionales y de E/LE). Este es el caso de la expresión de la probabilidad en español, pues se puede formular hipótesis tanto con formas en indicativo, potencial y/o subjuntivo. Como se intentará exponer a lo largo de la segunda parte, la selección de un modo u otro depende no solo de factores perceptivos o psicológicos, sino de procesos cognitivos del hablante.

El docente, como facilitador del aprendizaje, tiene la importante labor de hacer que los aprendientes logren autonomía en dicho proceso y, mediante la enseñanza cognitiva de la expresión de la probabilidad, podemos conseguir que estos sean capaces de seleccionar un modo u otro, una expresión u otra, dependiendo no solo de su percepción, sino de su cognición, al igual que lo haría un hablante nativo. El enfoque cognitivo permite al docente conseguir su objetivo: dar un significado concreto, sentido, a unidades lingüísticas abstractas, llegando a ser procesado por el aprendiente –mediante asociaciones a imágenes mentales– y, posteriormente, usado en un acto comunicativo. Así pues, el enfoque cognitivo permite al docente instruir al aprendiente no sobre cuándo debe usar presente de indicativo, presente de potencial o presente de subjuntivo junto a adverbios como *quizá*, *probablemente*, *posiblemente*, *seguramente*..., sino ayudar al aprendiente a comprender dicho significado; es

¹¹³ Está claro que no expresan lo mismo, de ahí que el hablante seleccione una u otra perífrasis; pero no estamos de acuerdo con que no puedan ser intercambiables para la obligatoriedad y la probabilidad o aproximación, pues como veremos en el capítulo 5 de la segunda parte ambas expresiones compartirían un rasgo semántico que explicaría su mal llamada “confusión”.

decir, a operativizar y, a partir de ahí, dejar que sea este quien escoja las formas que mejor representen su pensamiento (Real Espinosa, 2009: 6).

En el capítulo sobre la competencia comunicativa pudimos comprobar que aprender una lengua supone, además, un proceso de *transculturalización*; es decir, aprender a pensar de otra manera, aceptar nuevas y muy diferentes convenciones culturales, socioculturales, sociolingüísticas y pragmático-lingüísticas, y son dichas convenciones las que reflejan lingüísticamente la percepción que de la realidad tiene una comunidad de habla. Ello explica el que culturas, incluso próximas, presenten distintos modelos metafóricos o cognitivos para una misma realidad, y es que no podemos separar gramática, pragmática y cultura, ya que son distintas partes de un todo. Así pues, aceptando el componente cultural como algo inherente a toda comunidad de habla, se podrá entender que una misma unidad lingüística presente diversas posibilidades de uso, que la expresión de la probabilidad en español presente un gran abanico de posibilidades a la hora de escoger una forma u otra para referir la misma realidad, hecho que de otra manera no podría explicarse claramente. Por tanto, la percepción que una comunidad lingüística tiene de la realidad depende de cuestiones socioculturales y de cómo la concibe en un determinado momento de la historia.

Esto explica que enfoques metodológicos anteriores no hayan podido explicar el uso de muchas formas gramaticales en diversos contextos, considerándolos excepciones o usos no-rectos, cuando no son más que indicios de los procesos cognitivos del hablante:

“Cuando esas *excepciones* o *incorrecciones* son de uso común, estamos frente una actualización del sistema por parte de la comunidad de usuarios, hecho ante el que no debemos perder el tiempo con reproches prescriptivos” (Real Espinosa, 2009: 9).

Decir “Supongo que *está* en casa” o “Supongo que *estará* en casa” son dos expresiones que hacen referencia a una única escena que, en cada caso, ha sido representada observándola desde ángulos diferentes, y es que toda expresión lingüística responde a una percepción de una escena determinada, no necesariamente a una escena diferente (Castañeda, 2004: 1).

La Gramática Cognitiva –compatible con procedimientos pedagógicos tradicionales– proporcionaría al profesor de español L2/LE una visión totalmente nueva de la expresión de la probabilidad en español y las herramientas necesarias para favorecer el proceso de enseñanza/aprendizaje, por lo que creemos necesario un cambio metodológico en el ámbito del español L2/LE con respecto a esta función comunicativa.

Sin embargo, la categorización o síntesis del significado de las distintas formas para expresar probabilidad (el modo, los adverbios de probabilidad, las perífrasis, los verbos modales...) con las que se está trabajando en este nuevo enfoque cognitivo aplicado a la enseñanza del español no tiene aún una base sólida, por lo que no podemos afirmar que ese significado concreto ahora dado para dichas unidades lingüísticas abstractas permita la rapidez y eficacia en el proceso de enseñanza/aprendizaje. Aún es pronto para saber si la enseñanza de la expresión de la probabilidad en español L2 basada en la gramática cognitiva es capaz de solucionar los problemas que intentaremos plantear con más detalle a lo largo de la segunda parte de este estudio, ya que no disponemos de otros estudios que permitan valorar el grado de efectividad que este tiene en el aula.

Antes de empezar a desarrollar el tema principal de este estudio, podemos apuntar ya algunas cuestiones en torno a cómo se produce el proceso de adquisición de la expresión de la probabilidad en estudiantes de español L2, según hemos visto en esta base teórica:

1. Puede que, descubriendo cuál es el orden natural de las formas aproximativas (potenciales o virtuales) en hablantes nativos de español, llegáramos a saber si estas pueden ser enseñadas con su valor cognitivo real antes de un B1, como suele darse en los programas de E/LE.
2. La L1 jugaría un papel fundamental en el aprendizaje tanto de las formas aproximativas como de las perífrasis obligativas para expresar hipótesis, ya que, si no hay paralelismos (aunque estamos convencidos de que la expresión de la probabilidad mediante estas es un universal lingüístico) o el aprendiente no es consciente de que los hay, puede suponer un obstáculo para su adquisición y uso. Si hacemos ver a

nuestros aprendientes que la expresión de la probabilidad mediante las formas aproximativas/predictivas así como las perífrasis obligativas se realiza también en sus respectivas L1, conseguiremos facilitar su adquisición.

3. Estamos a favor de una enseñanza tanto de *estrategias* como de *habilidades cognoscitivas* en relación a las formas aproximativas/predictivas y a las distintas expresiones de probabilidad, ya que aquellas pueden hacer que el aprendizaje sea más *eficaz*, además de fomentar su independencia.
4. En cuanto al *conocimiento implícito*, es pronto aún para saber si los significados con los que está trabajando la Gramática Cognitiva en E/LE para estas formas y los distintos modos en español son efectivos, por lo que creemos necesario el conocimiento explícito de reglas.
5. En cuanto al *contexto* lingüístico y la *situación* o factores que afectan al ritmo de aprendizaje y el nivel de perfeccionamiento que el aprendiente pueda alcanzar, creemos que si dicho proceso se produce única y exclusivamente en un contexto de aula, le será más difícil aprender el valor cognitivo de las distintas formas para expresar probabilidad, pues no tendrá oportunidad de conocer el uso real que estas tienen, ya que, como podremos comprobar a continuación, las gramáticas de E/LE no tratan de manera adecuada la expresión de dicha función comunicativa en español.

A lo largo de la segunda parte haremos una revisión de los problemas que presentan tanto las gramáticas tradicionales como las de E/LE con respecto a la expresión de la probabilidad en español y exploraremos las posibilidades didácticas que ofrece el carácter imaginístico o metafórico de la Gramática Cognitiva para dar explicación al uso y significado que de las distintas formas para expresar probabilidad en español hacen los nativos, con especial atención a las llamadas formas de *Futuro* y los distintos modos. Así pues, se propondrá –entre otras cuestiones– que el aprendiente deje de preguntarse cuándo se usan dichas formas y que comience a plantearse la cuestión de qué significan.

Lo que está claro es que, para que la práctica pedagógica sea sólida, el profesor debe saber cómo se lleva a cabo el proceso de enseñanza/aprendizaje, ya que esto le permite actuar adecuadamente sobre las necesidades, estilos y estrategias de aprendizaje del aprendiente, el diseño y la secuenciación de actividades presentadas en el aula o el control y la manipulación de las muestras de lengua ofrecidas.

SEGUNDA PARTE:

**ADQUISICIÓN Y USO DE LA EXPRESIÓN DE
LA PROBABILIDAD**

I

DIFICULTADES

1.1. Introducción

La expresión de la probabilidad en español despierta gran interés por ser una de las cuestiones que mayor dificultad supone (después de los pasados y el subjuntivo) para los estudiantes de español como segunda lengua. Parte de la dificultad no solo parece radicar en la supuesta incongruencia terminológica que las formas verbales usadas para tal fin comunicativo poseen¹¹⁴ o en la falsa creencia de que no existen paralelismos con la lengua materna del estudiante, sino que debemos tener en cuenta la forma de enseñarlos.

La primera dificultad con que se encuentran los aprendientes de español L2/LE es intentar comprender el hecho de que los hispanohablantes utilicemos el mal llamado “futuro imperfecto” como forma de expresión de la probabilidad en presente, cuyo uso resulta mucho más común para un nativo que el de la expresión de futuro, y del “condicional” para hacer hipótesis en pasado (ambos en sus formas simple y compuesta).

Otro de los problemas es que en muchos de los libros de español para extranjeros se indican justo después otras formas para expresar la probabilidad (unas con *indicativo* –presente o pasado–; otras con *subjuntivo*), situándose cada una de ellas en una posición diferente en la escala dependiendo de si expresa mayor o menor probabilidad. Además, cada una de estas expresiones puede alternar el modo que les acompaña, dependiendo de la modalidad o

¹¹⁴ Por ejemplo las formas pertenecientes al modo tradicionalmente conocido como *condicional* y que nosotros preferimos llamar *aproximativo/predictivo*.

actitud del hablante, por lo que un mismo mecanismo formal de probabilidad puede cambiar su grado de [\pm probable/ \pm posible/ \pm dudoso] dependiendo del modo con que aparezca.

Esto hace que el estudiante piense en lo absurdo de tener que aprender no ya este uso para las formas *aproximativas/predictivas*, sino los diferentes adverbios y expresiones y el modo que les corresponde, por lo que la mayoría de ellos decide aprender las que son equivalentes a su lengua materna o lengua de uso y que, a su juicio, no les harán cometer errores.

El uso de la expresión de la probabilidad por parte de estudiantes de español como L2 parece depender de factores tales como la lengua materna de estos, si tienen conocimiento de otra lengua y si el nivel de esta es más avanzado que el que tienen del español, a qué lengua recurren a la hora de buscar paralelismos, qué estilos y dificultades de aprendizaje poseen...

Está claro que cuando los estudiantes tienen que trabajar de manera aislada con cada una de las expresiones el único obstáculo con el que se encuentran es el de recordar la forma y sus irregulares. Las verdaderas dificultades aparecen cuando estas se ponen en práctica –contrastada y simultáneamente– con otras formas de expresar probabilidad, lo que supone un auténtico quebradero de cabeza tanto para el docente como para el aprendiente.

No hay grandes dificultades en tareas de expresión escrita o de práctica controlada, pues el estudiante tiene el suficiente tiempo como para reflexionar y consultar el libro o manuales. El problema lo encontramos al practicar la expresión oral o la interacción comunicativa, ya que este se limita al uso del indicativo o del subjuntivo (con el adverbio *quizá*), olvidándose por completo de los tiempos *aproximativos/predictivos* que no le parecen sino otra excusa más de complicar la gramática.

Curiosamente, y como ya hemos mencionado antes, se suele creer que en la mayoría de las lenguas, no existen equivalentes para algunos o muchos de los mecanismos formales empleados en español para dicha función comunicativa, por lo que se suele recurrir a esta como una de las posibles

causas de su difícil adquisición. Sin embargo, podemos afirmar que no solo se emplea para expresar probabilidad el llamado “futuro” en muchas lenguas, sino que las perífrasis obligativas –origen de *cantaré* en español–, se emplean para tal función comunicativa en prácticamente la totalidad de las lenguas, por lo que estaríamos ante un *universal lingüístico*¹¹⁵.

Con todo, tampoco debemos olvidar que las gramáticas y métodos de español como segunda lengua o lengua extranjera hacen un flaco favor al proceso de enseñanza/aprendizaje de la expresión de la probabilidad y su posterior adquisición.

A lo largo de esta segunda parte intentaremos abordar las dificultades ante las que nos encontramos tanto profesores como estudiantes de español como segunda lengua en cuanto al tratamiento de las formas del modo tradicionalmente denominado *condicional*¹¹⁶ y de las distintas formas de expresar probabilidad en español, así como ofrecer soluciones a dichos problemas que nos ayuden a facilitar el proceso de enseñanza/aprendizaje de estas formas en la clase de español L2/LE.

Esta investigación parte de los resultados obtenidos en dos recientes estudios que tratan sobre el uso del “futuro” y “condicional” para expresar probabilidad en estudiantes de E/LE¹¹⁷ y en los que ya se hizo una aproximación al tratamiento de las categorías tiempo y modo en las gramáticas y libros de texto de E/LE, que llevan al error, así como las diferentes formas de

¹¹⁵ No hemos podido constatar la totalidad de las lenguas actualmente existentes, pero resulta interesante que las perífrasis obligativas se empleen con valor epistémico en lenguas tan dispares como inglés, eslovaco, polaco, checo, ruso, coreano, chino, japonés, alemán y, cómo no, el resto de lenguas romances.

¹¹⁶ Potencial, según Alarcos.

¹¹⁷ “La expresión de la probabilidad mediante Futuro y Condicional en estudiantes de E/LE” (2007) –trabajo para el curso “Sintaxis de Textos Orales”– y “La expresión de la probabilidad mediante “futuro” y “condicional” en la clase de E/LE” (2008) –investigación tutelada para la obtención de la Suficiencia Investigadora y del Diploma de Estudios Avanzados (DEA), dirigida por el Dr. D. Pedro Carbonero Cano. Universidad de Sevilla. Doctorado en “Lingüística de la enunciación y su aplicación al estudio e investigación de la lengua española”. Trabajos no publicados.

expresar probabilidad en español.

A continuación, pasaremos a exponer brevemente los problemas ante los que tanto aprendientes como profesores de español como segunda lengua nos hallamos a la hora de tratar la expresión de la probabilidad en el aula:

1. Significados de la palabra *tiempo*
2. Los *modos* del español
3. Diferentes formas de expresar la probabilidad en español

1.2. Significados de la palabra *tiempo*

Es importante recordar que, en español, la palabra *tiempo* se usa sin distinción para referirse a lo cronológico, a lo físico, a los cambios atmosféricos o a las formas verbales. Debido a la simplificación en la interpretación de las denominaciones tradicionales de las formas verbales, se cree que los mal llamados “tiempos verbales” expresan únicamente *tiempo* en su sentido cronológico y este es, precisamente, uno de los mayores problemas que se nos presenta a los profesores de E/LE.

La noción de *tiempo* merece algunas consideraciones. Emile Benveniste en *Problemas de lingüística general* (1971) hace las siguientes distinciones:

- a) “*El tiempo físico* del mundo es un continuo uniforme, infinito, lineal, segmentable a voluntad. Tiene por correlato en el hombre una duración infinitamente variable que cada individuo mide de acuerdo con sus emociones y con el ritmo de su vida interior.
- b) Del tiempo físico y de su correlato psíquico, la duración interior, distinguiremos con gran cuidado el *tiempo crónico*, que es el tiempo de los acontecimientos, que engloba asimismo nuestra propia vida en tanto que sucesión de acontecimientos... Nuestro tiempo vivido corre sin fin y sin retorno, es la experiencia común. Nunca recobramos nuestra infancia, ni el ayer tan próximo, ni el instante huido al instante. No obstante, nuestra vida tiene puntos de referencia que situamos con exactitud en una escala reconocida por todos y a los que ligamos nuestro pasado

inmediato o lejano... Es una condición necesaria de la vida de las sociedades y de la vida de los individuos en sociedad. Este tiempo socializado es el del calendario... [es] fundamento de la vida de las sociedades.”

- c) ... ¿qué hay del *tiempo lingüístico*?... Una cosa es situar un acontecimiento en el tiempo crónico, otra cosa es situarlo en el tiempo de la lengua... Lo que tiene de singular el tiempo lingüístico es que está orgánicamente ligado al ejercicio de la palabra, que se define y se ordena como función del discurso... Este tiempo tiene su centro –un centro generador y axial a la vez– en el *presente* de la instancia de la palabra. Cuanta vez un locutor emplea la forma gramatical de ‘presente’ (o su equivalente), sitúa al acontecimiento como contemporáneo de la instancia de discurso que lo menciona... El locutor sitúa como ‘presente’ todo lo que implica como tal en virtud de la forma lingüística que emplea. Este presente es reinventado cuanta vez un hombre habla porque es, al pie de la letra, un momento nuevo, no vivido aún... Este presente... se desplaza con el discurso... en realidad el lenguaje no dispone sino de una sola expresión temporal, el presente, y que este, señalado por la coincidencia del acontecimiento y del discurso, es por naturaleza implícito... Por el contrario, los tiempos no presentes, ellos sí siempre explicitados en la lengua, a saber, el pasado y el porvenir, no están en el mismo nivel del tiempo que el presente... La lengua debe por necesidad ordenar el tiempo a partir de un eje, y este es siempre y solamente la instancia de discurso”.

Por tanto, el *tiempo lingüístico* se establece en cada acto de habla, cada situación discursiva, cada vez que un enunciador toma la palabra. Los demás tiempos, los que tratan la experiencia pasada y la proyección de lo futuro, solo tienen sentido en relación a ese eje generador (el *yo* en su *aquí* establece un *presente*). Así, el *presente* tendría un estatus fundacional, ya que sería el origen respecto del cual las demás formas verbales tienen sentido, en cada acto discursivo. El resto de tiempos lingüísticos tendrían un estatus inferior y deberían su existencia dependiendo de la relación con el presente y gracias a él.

La distinción entre *tiempo lingüístico* y *tiempo cronológico* no es pues caprichosa. Cada enunciador que establezca un presente, creará con él todo un eje de relaciones temporales¹¹⁸.

Como hemos dicho, el *tiempo verbal* es una de las cuestiones que mayores dificultades supone en la clase de E/LE, ya que cualquier aprendiz de una segunda lengua tiende a creer que el *tiempo morfológico* se corresponde con el *tiempo cronológico* en la lengua objeto; en el caso de español, los estudiantes no llegan a entender en muchas ocasiones el funcionamiento de la mayoría de los “tiempos” de nuestro sistema verbal.

(1)

*El año que viene, Pepe **estará** en Londres.*

(2)

*Ahora, Pepe **estará** en casa.*

Además, la existencia de un *tiempo psicológico* hace más difícil aún la adquisición y el uso de algunas formas:

(3)

*¿Qué **habrá pasado** esta mañana?*

(4)

*¿Qué **pasaría** esta mañana?*

Que el *tiempo morfológico* no se corresponda con el *tiempo cronológico* en nuestro sistema verbal además de la existencia de un *tiempo psicológico* hace más difícil aún la adquisición y el uso de algunas formas. Si bien es cierto, en la mayoría de las lenguas el *tiempo morfológico* no tiene por qué corresponderse con el *cronológico*¹¹⁹, pero para todo nativo su lengua es en

¹¹⁸ Esta observación ya fue hecha por Andrés Bello en su *Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos* al presentar su modelo temporal y el presente: el eje lingüístico que es conocido como *presente*, toma en su descripción el nombre de *acto de la palabra*. Este no es simplemente el momento en que alguien habla, sino que es un punto de referencia que permite al interlocutor interpretar los tiempos verbales a él referidos.

¹¹⁹ El “presente” es un claro ejemplo ya que se usa “como tiempo no marcado en la mayoría de las lenguas, pudiendo referir a hechos pasados.

todo momento “lógica”. Cuando un aprendiente se enfrenta al español como L2/LE y descubre que los “tiempos” no tienen equivalencia alguna con los de su lengua, piensa en lo absurdo de tener que aprender los diversos usos de algunas formas, prefiriendo los más básicos o los que sí le parecen “lógicos” por corresponderse con los de su lengua.

Cada lengua tiene una forma particular de observar, de entender y de describir el mundo que le rodea, por lo que los miembros de cada cultura establecen sus propios principios de interpretación verbal del mundo y, al mismo tiempo, esta hace que conciban el mundo de una forma determinada. Lengua y cultura se superponen una a otra; no existe, por tanto, una sin la otra.

Parte del problema está en que tanto en las gramáticas como en los métodos de E/LE apenas se hace referencia alguna a las diferentes acepciones de este concepto de *tiempo* en español; pero debería ser el profesor el que se diera cuenta de esta laguna y tratara de explicar el concepto de *tiempo* en español para hacer que el aprendiente pueda llegar a captar el *significado real* de este según el contexto en el que se encuentre.

Así pues, deberíamos intentar proponer actividades que faciliten la comprensión y aceptación de esta visión del *tiempo* en español mediante contenidos culturales que se complementen con los comunicativos y formales.

1.3. Los *modos* del español

Otro problema que se nos presenta a los profesores de español es la división de la *categoría modal* del español, que como venimos diciendo a lo largo de este estudio, debería incluir el modo *aproximativo/predictivo*, modo en el que se hallan las formas *cantaré, habré cantado, cantarí y habría cantado*.

- a) Indicativo o *Informativo**
- b) Aproximativo/Predictivo o *Virtual**
- c) Subjuntivo o *No Informativo**

* Terminología utilizada por Matte Bon en su *Gramática Comunicativa del español* (1992).

El “futuro” y el “condicional” (en sus formas simple y compuesta) suponen algo no realizado, y eso puede ser un argumento semántico a favor de considerarlos no como “tiempos” sino como un modo independiente y particular. Alarcos Llorach (1984, 1994), Matte Bon (1992) y Ruiz Campillo (1998), entre otros, opinan que hay cuatro modos: el indicativo (o *informativo*), el subjuntivo (o *no informativo*), el potencial¹²⁰ (o *virtual*) y el imperativo. El potencial incluye el “futuro” y el “condicional” en sus formas simple y compuesta.

Las formas *cantaré, habré cantado, cantaría y habría cantado* se distinguen del presente y de los pasados en que un enunciado cuya forma verbal está en alguna de estas formas no puede ser declarada verdadera o falsa de la misma forma que las formas del indicativo, ya que solo tenemos la opinión o la valoración aproximada del hablante. El interlocutor debe interpretarlo, pues, como la opinión o la convicción del hablante.

Creemos, pues, que la consideración del modo *aproximativo/predictivo* en los libros de español como lengua extranjera ayudaría a los estudiantes a la hora de adquirir y asimilar los mal llamados *tiempos* del “futuro” y del “condicional”.

A los anteriores problemas, debemos añadir el de los diferentes adverbios o expresiones que se pueden utilizar para expresar probabilidad en español así como la consideración que da el hablante a dicha hipótesis como *probable, posible o remota*.

1.4. Diferentes formas de expresar la probabilidad en español

El español dispone de múltiples y variadas formas para expresar la probabilidad, dependiendo de cómo entiende el hablante aquello sobre lo que conjetura:

¹²⁰ En este estudio hemos preferido tomar la terminología empleada por Ruiz Campillo: *aproximativo/predictivo*.

- a) Lo que se considera *probable*
- b) Lo que se considera *posible*
- c) Lo que se considera *remoto*

El español cuenta con numerosos adverbios y expresiones de probabilidad¹²¹, lo que dificulta aún más el proceso de adquisición de la expresión de la probabilidad por parte del estudiante de español LE, pues cada uno de ellos se sitúa en una posición diferente en la escala de la probabilidad dependiendo de si expresa mayor o menor probabilidad.

Además, cada uno de estos adverbios o expresiones puede alternar el modo que le acompaña. Por ejemplo, adverbios como “a lo mejor” pueden ir con indicativo o aproximativo y otros como “probablemente” pueden hacerlo con indicativo, aproximativo o subjuntivo. Es por esto que una misma expresión de probabilidad puede cambiar su carácter de [\pm *probable*/ \pm *posible*] dependiendo del modo que le acompañe.

El hecho de que algunos adverbios o expresiones puedan ir acompañados de varios modos se debe a la “actitud del hablante” que viene explicada a través del *modus* y del *dictum*.

La distinción gramatical entre *modus* y *dictum*¹²², que viene dada por la “modalidad”, es necesaria para que un profesor de español pueda comprender y explicar lo complejo de este tipo de adverbios y expresiones. Y es que el adverbio posee también propiedades pragmáticas, además de gramaticales y

¹²¹ *Deber (de)/tener que/poder + infinitivo, creo que, me parece que, me temo que, supongo que, me imagino que, seguro que, estoy seguro de que, es seguro que, para mí que, yo diría que, eso es que, seguramente, es probable que, es posible que, puede ser que, puede que, quizás, tal vez, acaso, probablemente, posiblemente, a lo mejor, igual o lo mismo.*

¹²² El *dictum* es el contenido representativo de la oración frente al *modus* que se realiza gramaticalmente mediante la modalidad o actitud del hablante ante el contenido representativo: aseverativo, interrogativo, dubitativo, exhortativo, exclamativo, desiderativo, y mediante la polaridad; es decir, que en la oración el *dictum* es lo común al significado, el constituyente, mientras que el *modus* es considerado como el exponente de figuras tonales, modos verbales, etc.

sintácticas, que el profesor de español debería tratar en la clase de E/LE, pues estas consideraciones no aparecen en los manuales de español como lengua extranjera.

Debido a esta actitud expresada por el hablante mediante la “modalidad”, no es extraño que adverbios de duda como *quizá(s)*, *tal vez* o *acaso* expresen a su vez consejos, sugerencias, temor, esperanza...:

(5)

Si no estudio lo suficiente, tal vez no pase el examen (temor)

(6)

Si estudio más, tal vez saque un sobresaliente (esperanza)

Este tipo de adverbios de probabilidad que presentan modos verbales diferentes han de ser entendidos como índices de modalidad, bien *declarativa*, bien *dubitativa*. Existe, por tanto, una gradación de la expresión de la probabilidad por parte del hablante dependiendo de si este afirma, predice o simplemente no declara la verdad del *dictum*:

Indicativo	Aproximativo/Predictivo	Subjuntivo
1.a. <i>Probablemente <u>está</u> en casa</i>	1.b. <i>Probablemente estará en casa</i>	1.c. <i>Probablemente esté en casa</i>
2.a. <i>Quizá(s) <u>está</u> en casa</i>	2.b. <i>Quizá estará* en casa</i>	2.c. <i>Quizá esté en casa</i>
3.a. <i>Tal vez <u>está</u> en casa</i>	3.b. <i>Tal vez estará* en casa</i>	3.c. <i>Tal vez esté en casa</i>

Como vemos en el cuadro, “probablemente” es un claro ejemplo de esa actitud del hablante expresada mediante la modalidad de tres formas posibles: *afirmativa* o *positiva* (1.a.), *aproximativa* o *predictiva* (1.b.), *dubitativa* o *no asertiva*¹²³ (1.c.).

¹²³ No-declarativa, según Ruiz Campillo (1998).

Los adverbios y expresiones que pueden combinarse con más de un modo cumplen la función lexémica de índices de actitud del hablante pues el significado depende de lo que el hablante quiera transmitir¹²⁴.

Es necesario señalar que el uso de los adverbios *quizá(s)* y *tal vez* junto con indicativo está bastante extendido –e, incluso, generalizado– no solo en el lenguaje coloquial, si bien aún no está totalmente aceptado en muchas de las gramáticas tradicionales¹²⁵.

Como se puede comprobar la expresión de la probabilidad resulta bastante complicada y confusa tanto para aprendientes como para profesores de E/LE no solo por el hecho de contar con un gran número de adverbios y expresiones para tal fin comunicativo, sino por la complejidad intrínseca que conlleva el modo empleado junto con esos adverbios o expresiones dependiendo de la “modalidad” o actitud que pretenda ofrecer el hablante en el momento de la enunciación.

Asimismo, los esquemas ofrecidos por los libros de texto de E/LE contribuyen a crear mayor confusión, si cabe, a nuestros aprendientes que, frustrados, deciden optar por los adverbios o expresiones que le parecen más necesarios, bien por ser los más recurrentes, bien por tener el equivalente en su lengua materna.

1.5. Conclusiones

Los múltiples mecanismos formales con los que cuenta el español para expresar hipótesis, pueden suponer un obstáculo para el proceso de enseñanza/aprendizaje de dicha función comunicativa; pero, además, a esto hay que añadir la posibilidad de selección modal que poseen algunas de las expresiones que, dependiendo de la actitud del hablante, permiten expresar

¹²⁴ O. Kovacci (1986: 166-167).

¹²⁵ También existen ejemplos de estos adverbios con el llamado “futuro imperfecto” debido, posiblemente, al contacto con lenguas como el catalán, el francés o el italiano, ya que no es una construcción propia del español.

distinto grado de probabilidad/posibilidad/duda.

No debemos olvidar que el uso de las formas *cantaré*, *habré cantado*, *cantaría* y *habría cantado* por parte de estudiantes de español L2/LE no depende tanto de factores tales como la lengua materna de estos –que, como ya hemos mencionado, es característicos de muchas lenguas aunque no es tan frecuente su uso como en el caso del español–, si tienen conocimiento de otra lengua, a qué lengua recurren a la hora de buscar paralelismos, qué estilos y dificultades de aprendizaje poseen... sino al tratamiento que se les da en las gramáticas tradicionales y las de E/LE como pertenecientes al modo indicativo.

Está claro que cuando los aprendientes tienen que trabajar solo con estas formas aproximativas, virtuales o predictivas no encontramos problema alguno. Sin embargo, las dificultades aparecen cuando se estudian las diferentes formas de expresar probabilidad y ponerlas en práctica de forma contrastada y simultánea.

Con todo, no hay grandes dificultades en tareas de expresión escrita controlada, pues el estudiante tiene el suficiente tiempo como para reflexionar y consultar el libro o manuales y decidir qué expresión o adverbio es el más adecuado dependiendo del grado de probabilidad y del modo por el que venga acompañado. El problema lo encontramos al practicar la expresión oral o la interacción oral, ya que este se limita al uso del indicativo o del subjuntivo, olvidándose por completo de los tiempos aproximativos/predictivos.

Esto no solo se debe a que aparentemente no exista equivalente en su lengua (en inglés se puede usar el “futuro simple” para expresar probabilidad en presente, aunque se da en el lenguaje coloquial), sino a que se les haya presentado estas para expresar tiempo cronológico.

II

EL SISTEMA VERBAL ESPAÑOL

2.1. Introducción

La complejidad de la organización interna del sistema verbal español ha generado una bibliografía casi inabarcable en la que se plantean puntos de vista muy diferentes, lo que puede hacernos pensar en la necesidad de seguir investigando hasta dar con la clave o conformarnos con la idea de que hay tantas gramáticas como gramáticos. Sin embargo, algunas posturas contrarias son, en realidad, distintas formas de expresar lo mismo, ya que la Lengua, como objeto de estudio, es un corpus de realizaciones inmenso y cambiante.

A la mayoría de los profesores de español como lengua extranjera, nuestra preocupación por hallar nociones válidas para la clase nos lleva constantemente a reconsiderar gran cantidad de aspectos.

La lengua es el instrumento del que nos servimos para referir el mundo, pero nunca lo representamos de manera objetiva y neutra porque, al ser sujetos, no somos capaces de percibirlo de manera objetiva, sino subjetiva. Siempre hay algo que nos interesa más que otra cosa o que nos parece más extraño, y en el caso en que dos cosas nos parezcan igualmente importantes también es significativo, pues otra persona probablemente las percibirá de forma bien distinta. Asimismo, cuando nos referimos a cosas que ocurren en el mundo extralingüístico, lo hacemos con intenciones, que cambian dependiendo del momento, el contexto y el interlocutor al que nos estemos dirigiendo: según las intenciones con las que usemos un verbo para referirnos a un acontecimiento,

optaremos por uno u otro de los distintos llamados “tiempos verbales” y de los distintos modos de los que el sistema verbal español dispone.

Uno de los problemas que se plantean en los análisis tradicionales es que se acercan al sistema verbal como si todo en él remitiera directamente a lo extralingüístico y funcionara tan solo en el plano referencial, como reflejo inmediato de realidades concretas. Sin embargo, en la realidad extralingüística solo aparecen hechos y acontecimientos en sí, como materias primas. Al referirse a ellos con la lengua, el enunciador los filtra y elabora, para convertirlos en una pieza de construcción compleja que será su discurso: los percibe de una manera u otra, según su intención del momento. Como toda percepción, esta también constituye un filtro¹²⁶.

El sistema verbal (Matte Bon 1992: 1-2) es la herramienta de la que dispone el enunciador para expresar el grado de importancia que quiere dar a lo que comunica, convirtiendo todo suceso extralingüístico en elemento de una construcción lingüística; así pues, el sistema verbal permite aclarar por qué se menciona cada elemento. Por tanto, dependiendo de los motivos por los que lo menciona el emisor del mensaje, un mismo hecho se podrá expresar lingüísticamente de distintas formas. Por ejemplo, querer presentar un dato nuevo a su interlocutor (informar o declarar):

(7)

Mi escritor favorito es García Márquez

introducir un rasgo más de un marco contextual que está tratando de evocar:

(8)

Ese día María estaba muy triste

presentar una información virtual o predictiva:

(9)

A estas horas, ya estará acostado

¹²⁶ Matte Bon, F. (1992): *Gramática Comunicativa del español. Vol. I: De la lengua a la idea*. Barcelona: Difusión. (pág.1)

o referirse a la relación *sujeto-predicado* sin que suponga información nueva alguna o declaración, como en:

(10)

Necesito que me ayudes esta tarde.

Las gramáticas tradicionales hablan del sistema verbal en términos de acciones que duran más o menos, y que se caracterizan por ser más o menos reales o irreales, más o menos próximas o alejadas del tiempo, etc. Sin embargo, con este tipo de presentación no se analiza el sistema verbal propiamente dicho, sino lo que sucede en lo extralingüístico, más allá de la lengua, y no en la lengua misma. Las acciones son hechos extralingüísticos que existen en sí. El enunciador las utiliza lingüísticamente con finalidades comunicativas. Como dice Matte Bon (1992: 1-2) lo que debería analizar el gramático es precisamente el funcionamiento del sistema verbal dentro del dinamismo propio de la lengua, preguntándose siempre por la función de cada elemento, procurando no limitarse a observar las relaciones que hay entre lo lingüístico y su referente extralingüístico.

2.2. Problema descriptivo

El metalenguaje empleado, tanto en las gramáticas tradicionales como en las de E/LE¹²⁷, en la descripción del funcionamiento del sistema verbal español demuestra una clara incoherencia:

“El futuro¹²⁸ 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

¹²⁷ Estas siguen la terminología de las gramáticas tradicionales.

¹²⁸ Estamos de acuerdo con Matte Bon en que el apelativo *futuro* parece poco adecuado ya que lleva a pensar en el futuro cronológico, cuando en realidad este tiempo se refiere al futuro cronológico tan solo en algunos de sus empleos. Además, con el nombre de *futuro* se cae en el error de creer que, para expresar el futuro cronológico, hay que emplear este tiempo (error frecuente en muchos manuales de español para extranjeros, en los que se presentan diálogos enteros en este tiempo, con muchos usos que resultan *raros* o *agramaticales*).

habla. Estos valores pueden incluso anular la futuridad misma [...]”.

(Fernández Ramírez 1986: 284)

Si el nombre muestra incongruencias, la regla misma resulta incongruente, ya que conocemos las cosas a través de los nombres. Si un nombre contradice el objeto, ¿por qué darle ese nombre? La respuesta, como bien dicen Ruiz Campillo (1998: 11) y Castañeda Castro (2004a: 83), está en el hecho de que tal regla no es operativa y que una descripción coherente del sistema verbal puede beneficiarse de las distinciones que la pragmática permite establecer.

Algo a tener muy en cuenta es que el verbo no tiene por qué expresar en cada uno de sus contextos de uso las categorías que posee. Es decir, no está estrictamente unido a una única noción –como la de *tiempo*, que es la que aquí nos interesa–, pudiendo transmitir distintos mensajes a los supuestos en primera instancia. Esto se debe a una mayor versatilidad del sistema (Real Espinosa, 2005: 2). El sistema verbal español permite cancelar el valor *temporal*, lo que permite generar una interpretación modal del morfema. Por lo tanto, el morfema *–rá* puede expresar futuridad o probabilidad según se cancele o no el valor temporal del morfema en el contexto en el que aparezca. Así, el sistema evita tener que crear un morfema nuevo y específico para cada expresión o el empleo de una estructura sintáctica más compleja. Pero esto no es algo exclusivo del español, ya que cualquier lengua suele inclinarse por crear mensajes comprensibles con el menor número posible de elementos gramaticales. Con todo, es necesario señalar que no hay que entender esta multiplicidad de valores solo como *economía del lenguaje*, sino como “riqueza de matices modales”.

Como bien señala Real Espinosa (2005: 3) a cada morfema verbal suele corresponder un significado temporal propio expresado de manera constante, y cuando un morfema no lo hace, algo ocurre: el sistema está configurado para alertar al oyente de cómo debe interpretar ese mensaje, del valor modal que implica:

- a) Ahora *estará* en casa.
- b) Ahora *está* en casa.

Si no existiera una relación unívoca entre *tiempo futuro* y los *morfemas de futuro*, el primero de los ejemplos anteriores no podría interpretarse como una suposición, ya que los morfemas de futuro están marcados con ese valor temporal. Debido a esta correspondencia entre los morfemas con determinados valores temporales, se genera una doble significación, a partir de la inadecuación a ese valor temporal predeterminado, que genera el valor modal. Esta aparente trasgresión de la norma no es más que un procedimiento del sistema para multiplicar la capacidad expresiva de la lengua con el mismo número de formas (Real Espinosa, 2005: 3).

2.3. El futuro y el condicional en el sistema verbal español

El “futuro” y el “condicional” (en sus formas simple y compuesta) expresan algo no realizado, y, como ya se ha dicho, ese puede ser el argumento semántico a favor para considerarlos no como *tiempos* sino como un *modo* independiente y particular como defienden Alarcos Llorach, Matte Bon y Ruiz Campillo, entre otros. Otros opinan que hay cuatro modos: indicativo, potencial/virtual¹²⁹ –en el que se incluyen el *futuro* y el *condicional*–, subjuntivo e imperativo; pero los argumentos formales a favor de un modo virtual o potencial son escasos y no convencen.

Las formas simples y compuestas de los llamados “futuro” y “condicional” se diferencian del presente y de los pasados porque expresan un enunciado que no puede interpretarse como verdadero o falso al igual que ocurre con las formas del indicativo, ya que, en el caso de estas formas verbales, lo que tenemos es la opinión o la valoración aproximada que de un hecho emite el hablante. Por lo tanto, el interlocutor no debe interpretar el mensaje de aquel como algo que se va a producir, sino como la predicción o la aproximación sobre el hecho mismo.

¹²⁹ Creemos que los términos empleados por Ruiz Campillo, *aproximativo* o *predictivo*, son más adecuados para la clase de español L2/LE.

Consideramos, pues, que es necesario incluir el modo *aproximativo/predictivo* en los libros de E/LE, ya que esto ayudaría no solo a que los aprendientes adquirieran y asimilaran los mal llamados *tiempos* del “futuro” y del “condicional”, sino el funcionamiento del sistema verbal español.

2.4. El futuro y el condicional en las gramáticas de E/LE

En los principales manuales de E/LE publicados hasta la fecha (basados por lo general en la visión tradicional) vemos que, cada vez que exponen el tema del *futuro* en nuestra lengua, la forma central que se estudia en ellos es el “futuro imperfecto de indicativo”. Además, en la mayoría de ellos, el estudio de esta forma viene incluido en un tema o unidad cuyo título, textos, imágenes y ejercicios están principalmente referidos al futuro temporal, hecho que refuerza en el aprendiente la idea de que es esta la única forma permitida para expresar futuro, en detrimento de otras que también sirven para expresar futuridad en español y que son incluso más frecuentes que esta¹³⁰.

Poco después, se describe el “futuro” y el “condicional” (en sus formas simple y compuesta) como expresión de la probabilidad en español, hecho que provoca confusión en el aprendiente. La descripción gramatical que se hace es la siguiente:

- a) Para hablar de cosas que suponemos en el *presente*, usamos futuro imperfecto:

(11)

● *¿Dónde está Pepe?*

○ *No sé, estará en un atasco.*

¹³⁰ Véase Matte Bon (2006): “Maneras de hablar del futuro en español entre gramática y pragmática. Futuro, ir a + infinitivo y presente de indicativo: análisis, usos y valor profundo”. En *redELE, Revista Electrónica de Didáctica de ELE*, N°. 6, 2006 (<http://www.mec.es/redele/revista6/MatteBon.pdf>)

- b) Para hablar de cosas que suponemos en el *pasado próximo al presente*, usamos futuro perfecto:

(12)

- *¿Cuándo ha llegado Pepe? No le he visto entrar.*
- *No sé, habrá llegado a las 10.*

- c) Para hablar de cosas que suponemos en un *pasado ya cerrado*, usamos condicional simple:

(13)

- *¿A qué hora se fue Pepe del trabajo?*
- *No sé, se iría a las 3.*

- d) Para hablar de cosas que suponemos en un *pasado anterior a otro pasado*, usamos el condicional compuesto:

(14)

- *¿Dónde había estado Pepe antes de llegar al trabajo? Llegó muy tarde.*
- *No sé, habría estado en un atasco.*

Si un profesor de E/LE recurre única y exclusivamente a los libros de texto para tratar los valores modales de dichas formas, muchos son los problemas con los que se puede encontrar en el aula:

1. Normalmente, en la unidad que sigue a esta se presenta por primera vez el “presente de subjuntivo” para expresar probabilidad y se le califica como el modo de *lo no seguro*. Esto aumenta más aún, si cabe, la confusión en el aprendiente, prefiriendo esta forma para expresar la probabilidad y dejando el “futuro” para expresar futuro cronológico. Por tanto, para el estudiante, todas las actividades realizadas (tanto comunicativas como formales) para reforzar la adquisición de estos “tiempos” como expresión de la probabilidad en español parecen no haber sido más que una pérdida de tiempo en su progreso hacia la competencia lingüística.
2. Además, se estudian las distintas formas de expresar la probabilidad en

español en la misma unidad, por lo que el estudiante busca el equivalente en su lengua o la expresión que le sea más fácil o más cómoda de utilizar o recordar. Si tenemos en cuenta el hecho de que expresiones como “a lo mejor” o “igual” para expresar *lo no seguro* van siempre acompañadas de indicativo, fácilmente se explica el que tampoco entiendan la existencia del incómodo, si no absurdo¹³¹, subjuntivo en español en este contexto comunicativo y, consecuentemente, ni se molesten en utilizarlo.

3. Dentro de las expresiones de probabilidad, se dice que pueden usarse o bien con indicativo bien con subjuntivo. Como las formas virtuales o potenciales no aparecen como un modo diferente, sino como pertenecientes al indicativo, la clasificación de las expresiones no es correcta¹³² o no se sostiene. Así, una misma frase expresada mediante “presente” o “futuro” cambiaría su grado de probabilidad en una supuesta escala, ya que no expresan lo mismo:

(15)

Creo que está en casa.

Creo que estará en casa.

En el capítulo dedicado a las diferentes formas de expresar la probabilidad en español¹³³ estudiaremos con más detenimiento la clasificación generalizada que se hace de esta función comunicativa en la mayoría de los métodos y gramáticas de E/LE; pero, a modo de ejemplo, veamos brevemente lo contradictorio de dicha clasificación:

¹³¹ Hablando, por supuesto, desde el punto de vista del estudiante de español.

¹³² No podemos explicar a nuestros estudiantes que las expresiones se clasifican en lo ± probable, lo ± posible y lo ± remoto; pues estas cambian su posición en la escala dependiendo de si el tiempo que le acompaña es *informativo* o declarativo (indicativo) o *virtual o aproximativo/predictivo* (futuro o condicional).

¹³³ Capítulo 5 del presente estudio.

EXPRESAR LA PROBABILIDAD¹³⁴			
<ul style="list-style-type: none"> Deber (de) Tener que 	}		+ Infinitivo
<ul style="list-style-type: none"> Creo Me parece Me temo 	}	+ que	+ Indicativo
<ul style="list-style-type: none"> Supongo Me imagino Seguro Estoy seguro de Es seguro Para mí Yo diría Eso es 	}	+ que	+ Indicativo
<ul style="list-style-type: none"> Seguramente 	}	+ Ø	+ Indicativo ¹³⁵
Futuro / Condicional			
<ul style="list-style-type: none"> Es probable Es posible Puede ser Puede 	}	+ que	+ Subjuntivo
<ul style="list-style-type: none"> Poder 	}		+ Infinitivo
<ul style="list-style-type: none"> Quizás Tal vez Probablemente Posiblemente 	}	+ Ø	+ Indicativo/ Subjuntivo
<ul style="list-style-type: none"> A lo mejor Igual Lo mismo 	}	+ que	+ Indicativo

+
-

¹³⁴ Escala propuesta en *Abanico. Curso Avanzado de Español*.

¹³⁵ Como sabemos, también puede usarse con subjuntivo.

2.5. Reorganización del sistema verbal

Las distinciones que la pragmática permite establecer deben hacernos reflexionar sobre la necesidad de reorganizar el sistema verbal español. Una descripción coherente del mismo puede beneficiarnos no solo a profesores, sino también a estudiantes de español como lengua extranjera.

El modelo que nos servirá de base es el de Castañeda Castro¹³⁶ (2004a: 84) basado en los términos generales propuestos por Alarcos Llorach y con algunas de las ideas expuestas por Matte Bon y Ruiz Campillo:

	Indicativo (afirmar/declarar)		Aproximativo/ Predictivo (afirmar/declarar suponiendo)	Subjuntivo (mencionar sin afirmar/declarar)	
Perspectiva de Presente	<i>canta</i>		<i>cantará</i>	<i>cante</i>	
	<i>ha cantado</i>		<i>habrá cantado</i>	<i>haya cantado</i>	Anterioridad con respecto a las formas simples
Perspectiva de Pasado	<i>cantaba</i> (no terminativo)	<i>cantó</i> (terminativo)	<i>cantaría</i>	<i>cantara/cantase</i>	
	<i>había cantado</i>		<i>habría cantado</i>	<i>hubiera/hubiese cantado</i>	Anterioridad con respecto a las formas simples

Primeramente, hay que distinguir entre un eje temporal y otro modal, que nos sirven de base para el establecimiento de las oposiciones. Además, en el modal se establecen tres modos: indicativo, aproximativo/predictivo¹³⁷ y subjuntivo. Los dos primeros de naturaleza *declarativa*, siguiendo a Ruiz Campillo, aunque más adelante se comprobará cómo el concepto de “declaración” propuesto no termina de encajar con algunos ejemplos en cuanto

¹³⁶ Castañeda Castro prefiere el término “condicionado” para las formas aquí llamadas *aproximativas*.

¹³⁷ *Potencial* para Alarcos; *virtual* para Matte Bon.

a la expresión de la probabilidad; y el tercero, *no declarativa* o meramente “alusiva”¹³⁸.

Como se puede apreciar, las formas *cantaré* y *cantaría* (junto con sus correspondientes formas compuestas), más que variantes del eje temporal, constituyen un modo propio: el *aproximativo/predictivo*¹³⁹. Por tanto, no se consideran formas para la referencia a hechos posteriores a un punto temporal de referencia aunque puedan usarse para ello, ya que el español prefiere otras formas para expresar el futuro cronológico¹⁴⁰.

En cuanto a la dimensión temporal, debemos diferenciar entre *presente* (como expresión de la “actualidad” o cercanía) y *pasado* (como la “no actualidad” o lejanía).

Es necesario señalar, por una parte, la oposición “imperfecto/indefinido”, que se entiende como aspectual, ya que el “indefinido” es una forma *terminativa*, mientras que el “imperfecto” es *no terminativa*; y, por otra, el hecho de que todas las formas compuestas expresan anterioridad o carácter *perfectivo/terminativo* (Matte Bon habla de carácter *adquirido*) respecto de la forma simple correlativa.

Esta reorganización del sistema verbal español nos servirá para entender el especial funcionamiento –*anómalo* (dislocado) para algunos– de ciertas formas verbales como son las pertenecientes al modo, a partir de ahora llamado, *aproximativo/predictivo* que son las que interesan para este estudio.

2.6. Conclusiones

El problema principal que afecta a la valoración y uso de las formas

¹³⁸ La noción de *declaración/no-declaración* para distinguir el subjuntivo de los otros modos se la debemos a Ruiz Campillo.

¹³⁹ El término adoptado por Ruiz Campillo es el que nos parece más adecuado para llevarlo a la clase de español L2/LE, de ahí que en este estudio nos refiramos a este modo como tal.

¹⁴⁰ “Presente” de indicativo y la perífrasis “ir a + infinitivo” son las formas preferidas en español para expresar acciones futuras, si bien no son las únicas.

verbales es, efectivamente, la creencia de que los morfemas verbales indican tres tiempos tal y como lo podemos concebir psicológicamente: pasado, presente y futuro.

Una reorganización del sistema verbal español como la que acabamos de ofrecer, nos ayudaría a los profesores de español como lengua extranjera a facilitar la enseñanza de los mal llamados “tiempos” verbales a nuestros estudiantes y, así, hacerles más competentes en nuestra lengua, pues no solo serían capaces de comprender la finalidad comunicativa que pretenden ofrecer sus interlocutores nativos, sino que podrían llegar a expresarse de la misma forma que estos haciendo un uso adecuado de las formas de nuestro sistema verbal.

Como ya se ha dicho, el sistema verbal es la herramienta de la que dispone el enunciador para expresar la importancia que quiere dar a lo que dice y convertir los sucesos extralingüísticos en elementos de una construcción lingüística. Así pues, un mismo hecho podrá expresarse lingüísticamente de varias formas.

Efectivamente, el gramático debería procurar no limitarse a observar las relaciones que hay entre lo lingüístico y su referente extralingüístico y preguntarse siempre por la función de cada elemento.

Además, el sistema verbal posee una gran versatilidad ya que el verbo puede expresar de diversas formas algunas de las categorías que posee a fin de transmitir determinados mensajes. Así, permite la cancelación del valor de la categoría gramatical *tiempo*, generando una interpretación *modal* del morfema, por lo que se ahorra la creación de un morfema específico para cada expresión o la utilización de una estructura sintáctica de mayor complejidad produciéndose, así, una doble significación que no es más que un procedimiento del sistema para multiplicar la capacidad expresiva de la lengua con el mismo número de formas.

También hemos podido comprobar cómo el metalenguaje utilizado en la descripción del funcionamiento del sistema verbal español demuestra incoherencias, de ahí que este no sea operativo para los estudiantes de español

L2/LE¹⁴¹. El problema es que los usos que se reconocen para un “tiempo” suelen ser no ya regulares, sino dispares y a veces hasta aparentemente contradictorios.

Deberíamos empezar a plantearnos la necesidad de describir coherentemente el sistema verbal para poder, así, hacer más fácil el proceso de enseñanza/aprendizaje del español L2/LE.

¹⁴¹ Otro ejemplo de esta incoherencia en los libros y gramáticas de E/LE es el nombre dado a la forma simple del pasado en español: “pretérito indefinido”. Si al explicar a nuestros estudiantes la diferencia entre “indefinido” e “imperfecto” afirmamos que esta radica, precisamente, en que el primero expresa acciones concretas, se entiende que la mayoría de los aprendientes no lleguen nunca a usar correctamente ambas formas.

III

LA NATURALEZA DEL VERBO

3.1. Introducción

El verbo, citando a Matte Bon (1992: 1), es «uno de los elementos principales del proceso comunicativo y una de las palabras clave de la frase. Es la palabra que empleamos para decir cosas de personas u objetos, para referirnos a procesos, acciones o estados».

La categoría general de *verbo* está en oposición a la categoría general de *nombre* sobre la base de la oposición respectiva que se establece entre la codificación lingüística de las *relaciones* de objetos y la codificación de los *objetos* mismos¹⁴².

El verbo forma una entidad compleja: una base lexemática sobre la que se proyectan unos morfemas más o menos específicos destinados a la actuación de su potencial de referencia. Pero en algunas lenguas su posición en el enunciado, el contexto sintáctico en el que aparece o la propia situación de comunicación colaboran frecuentemente en la identificación final del signo como perteneciente a la categoría verbal.

Identificado el verbo, su capacidad de actuación dependerá de la relación entre un sujeto y una propiedad adjudicada a ese al igual que ocurre cuando

¹⁴² Ruiz Campillo (1998: 87) sobre el modelo de las bolas de billar de Langacker: “Aspects of the billiard-ball model correspond directly to the noun and verb prototypes: discrete physical objects are clearly prototypical for the class of nouns and their energetic interactions for the class of verbs” (1991:14).

atribuimos una cualidad a un objeto (*niño bueno*). Pero la principal diferencia entre el verbo y el sustantivo está en que el primero activa la actualidad de la relación con el segundo mediante la “predicación”. Este sujeto se entiende como el objeto de la relación entre objetos en que consiste el acto verbal responsable de la “transmisión de energía”.

En español, el verbo compuesto por una superposición de morfemas presentaría tres tipos de determinaciones sobre la propiedad:

- 1) *Atribución* de la propiedad a un sujeto
- 2) *Actuación* de la propiedad (“modo”)
- 3) *Localización* de la propiedad (“tiempo”)

De ellas, solo las dos últimas serían propias del verbo. El análisis de la supuesta presencia del “tiempo” o el “modo” en el verbo debería entenderse como propiedades de que el usuario dispone para que sea interpretada esta relación sujeto-propiedad. (Ruiz Campillo, 2004: 88)

A continuación, estudiaremos las formas *cantaré*, *habré cantado*, *cantaría* y *habría cantado* desde una perspectiva tanto diacrónica como sincrónica para poder entender mejor sus significados y usos¹⁴³.

3.2. Futuro o presente de aproximativo/predictivo

Como ya se dijo en el capítulo anterior, llamamos “futuro” a un tiempo que sirve para hablar tanto del futuro como del presente, y que precisamente no tiene en la idea temporal de futuro su mayor virtud, sino en la idea modal de probabilidad o aproximación.

La mayoría de los análisis presenta esta forma como tiempo de futuro y, además, añade que tiene usos relacionados con el presente, que algunos autores

¹⁴³ Para los contextos de uso de dichas formas vamos a seguir la propuesta de Matte Bon en su *Gramática Comunicativa del Español: de la lengua a la idea* (1992: 33-47 y 117-120) por considerarla la más acertada y completa hecha hasta el momento.

definen como *oblicuos* o *impropios*¹⁴⁴. Sin embargo, estamos convencidos de que sus usos en relación con el futuro cronológico no son más numerosos que los relacionados con el presente de la enunciación. Además, hay que tener en cuenta dos hechos: que este no es el único tiempo que se utiliza para expresar futuro y que su empleo no está permitido en ciertos contextos donde la mayoría de las lenguas rigen el uso del tiempo futuro¹⁴⁵.

Hablar del futuro cronológico no es más que expresar lo que en el momento de la enunciación nos parece que puede producirse en el futuro, es decir, lo que vemos como virtual¹⁴⁶ en el momento de la enunciación, en el presente cronológico. El futuro es, por tanto, una forma para hablar de lo virtual o potencial en el presente.

Por esta razón, y siguiendo a autores como Alarcos, Matte Bon o Ruiz Campillo, sería más adecuado hablar de este tiempo como de *presente de virtual, potencial, o aproximativo/predictivo*.

3.2.1. Historia del *futuro imperfecto*¹⁴⁷ en la lengua española

Muchas de las formas que habían formado parte del latín dejaron de existir en su evolución a las lenguas romances. Con todo, se fueron creando formas nuevas y construcciones perifrásticas (llamadas “por rodeo”, según Nebrija) que, a veces, hacían las veces de sustitutas de las antiguas formas latinas, pero que en la mayoría de los casos se trataba de nuevas formas romances que tenían un valor propio que no había existido en la lengua clásica.

Sin embargo, el *futurus* latino de indicativo, que desapareció junto con el resto de formas de expresión del porvenir¹⁴⁸, procuró mantenerse en nuestro

¹⁴⁴ G. Rojo, y A. Veiga (1999: 2894).

¹⁴⁵ En las oraciones subordinadas adverbiales temporales con idea de futuro el español selecciona presente de subjuntivo.

¹⁴⁶ Matte Bon (1992: 33).

¹⁴⁷ Presente simple de aproximativo/predictivo.

¹⁴⁸ Habían desaparecido el *imperativo futuro*, que expresaba mera posterioridad, y el *participio futuro en -urus*.

sistema verbal bajo la forma de una perífrasis de obligación creada en el latín tardío, *amare habeo*. Así, para completar el hueco dejado en la casilla del “futuro de indicativo”, se eligió la forma *cantaré*. Puede que esto se debiera por ser el “tiempo” más apropiado para esta función por tratarse de algo que se expresa como posible o necesario (recogiendo así muchos de los usos que tenía el futuro de indicativo latino); puede que para dar al español la misma categoría que tuvo el latín.

Al considerar como forma por excelencia *cantaré* de la expresión de la futuridad, otras –incluso más habituales para su expresión– fueron relegadas a un segundo plano. Además, su rápida inserción en el modo indicativo hizo que, hasta hace relativamente poco, no se considerara su dimensión modal.

Otro hecho que debemos tener en cuenta, y del que nos ocuparemos más adelante, es que el español cuenta con una forma que en latín no existía: el “condicional”, que curiosamente tiene el mismo origen que *cantaré*, y que a lo largo de la historia de la lengua ha presentado vacilaciones significativas de uso e incluso terminológicas, siendo considerado en principio como parte del subjuntivo; después, como una forma más del indicativo y, más recientemente, como constituyente de un modo aparte.

3.2.2. Usos del *futuro imperfecto*¹⁴⁹

En cuanto a los múltiples usos del llamado *futuro imperfecto*, debemos tener en cuenta dos perspectivas:

- a) La temporal
- b) La nocio-funcional

3.2.2.1. Perspectiva temporal

Desde el punto de vista cronológico, el llamado “futuro” puede hacer referencia no ya al futuro, sino tanto al presente como al pasado con respecto al

¹⁴⁹ Matte Bon (1992: 33-39).

momento de la enunciación.

- a) Expresa una acción posterior a un hecho pasado en enunciados donde se narran acontecimientos históricos que el emisor (historiador) lleva a su presente con intenciones estilísticas o retóricas:

(16)

Días después, Colón descubrirá América.

- b) Referido al presente cronológico

1. Se utiliza para formular hipótesis y expresar lo que el hablante cree probable o posible, pudiendo aparecer o no marcadores de tiempo en el enunciado, ya que el contexto nos permite aclarar si este se refiere al presente o al futuro. Es lo que la *Nueva Gramática de la Lengua Española* ha venido a llamar *futuro de conjetura*:

(17)

- *¿Habrá terminado tu hermano el examen?*
- *Sí, seguramente ya estará en el bar celebrando que ha acabado el curso.*

2. Además, dicha forma se emplea cuando no se cree ver una relación *sujeto-predicado*, expresando el hablante una posibilidad que se entiende como baja¹⁵⁰:

(18)

Será muy inteligente, pero no ha aprobado ningún examen este curso.

En contextos como el expresado en (18), lo que hace el hablante es presentar un hecho como algo virtual o aproximado, evitando informar o declarar un enunciado que pueda ser o no cierto. Estaríamos, pues, ante un “atenuante pragmático de la responsabilidad”¹⁵¹ que de dicho enunciado tiene el hablante. Así, se podría decir que tiene un valor argumentativo similar al expresado mediante las formas “desde luego” o “no lo dudo”.

¹⁵⁰ Matte Bon prefiere hablar de “incredulidad”.

¹⁵¹ En capítulos posteriores y en la tercera parte de este estudio, desarrollaremos más esta idea.

- c) Expresa futuro cronológico cuando se emplea para predecir o anunciar cosas que están por producirse después del momento de la enunciación y que no se sienten como totalmente incorporadas en dicho momento comunicativo, pudiendo ir o no acompañado por marcadores de tiempo:

(19)

Lloverá en toda la península (a lo largo de esta semana).

(20)

● *¿Y cuándo vas a llamar a Pedro?*

○ *Pues no sé. Ya le llamaré...*

Como se puede ver, las formas *cantaré* y *canto* se oponen en sus usos tanto en presente como en futuro cronológicos con respecto al momento de la enunciación. Para hablar de un momento presente, el llamado “futuro” indica que el hablante siente lo expresado como algo aproximado o potencial/virtual, mientras que el presente de indicativo lo muestra como algo seguro y efectivo. En estos casos, la forma *cantaré* equivale a un presente de indicativo acompañado de un elemento que exprese que estamos ante algo que el hablante considera probable, si bien, aquella puede ir asimismo acompañada de otros elementos que refuercen su valor aproximado/predictivo o virtual:

(21)

● *¿Dónde está Natalia?*

○ *... Estará en clase / Probablemente está en clase.*

En cuanto al futuro cronológico, *cantaré* señala que para el hablante lo expresado es algo potencial y lejano, mientras que *canto* lo muestra como si formara parte del presente de la enunciación.

(22)

*La próxima semana hará sol / *La próxima semana hace sol.*

(23)

*Mañana es nuestro aniversario / *Mañana será nuestro aniversario.*

Con todo, en registros más formales se hace un mayor uso de *cantaré* para referirse a acciones futuras, y es que el lenguaje formal tiende a eliminar

toda participación directa del hablante sobre su mensaje (Matte Bon, 1992: 37).

3.2.2.2. Perspectiva nocio-funcional

Nos interesa esta perspectiva porque nos ayudará a entender más adelante¹⁵² por qué, además de *aproximativo*, en algunos casos debemos llamar *predictivo* al modo en que se incluyen las formas verbales que aquí estamos analizando¹⁵³. Desde el punto de vista nocio-funcional, *cantaré* se emplea con distinta finalidad:

- a) Para dar órdenes categóricas¹⁵⁴, ya que el interlocutor las suele interpretar como no rechazables. Normalmente se emplea en leyes o mandamientos:

(24)

Harás lo que yo te diga.

Este tipo de órdenes no son más que predicciones sobre lo que acontecerá impuestas por el hablante o emisor del enunciado. Dicha imposición es lo que hace que el interlocutor las interprete como inapelables. Es por esto que las órdenes formuladas con el presente de aproximativo/predictivo resultan tener mayor fuerza expresiva, aunque estas finalmente se cumplan o no.

- b) También se utiliza en enunciados interrogativos –que en la mayoría de los casos son más bien exclamaciones– para expresar la no aceptación total de la relación sujeto-predicado; es decir, el hablante transmite una relación sujeto-predicado de forma potencial/virtual sin que esta suponga una declaración o información que pueda ser entendida como un hecho real por sus interlocutores. Esto conlleva fuertes efectos expresivos como la sorpresa (25), la duda (26), el rechazo o el desafío (27). Sus intenciones comunicativas pueden ser la de indicar algo

¹⁵² Concretamente, en el capítulo IV de esta segunda parte.

¹⁵³ Con todo, consideramos más adecuado el valor de aproximativo.

¹⁵⁴ Sin embargo, este valor de mandato sólo se da en la segunda persona (singular y plural), teniendo valor aproximativo en su uso con el resto de personas del verbo.

indeseado o provocar una reacción en el interlocutor:

(25)

¡¿Será sinvergüenza?!

(26)

¿Se estará precipitando con la boda?

(27)

¡¿No te irás ya?! ¡Es pronto aún!

Como señala Matte Bon (1992: 38), no hay afirmación en los ejemplos (25, 26 y 27), puesto que la única intención del hablante es considerar dicha relación, y esto puede hacerse mediante actitudes como la duda, la sorpresa, la rabia, el enfado... que, en cada caso, irán acompañadas de la entonación y los gestos apropiados, que permitan conseguir el efecto expresivo deseado.

3.2.2.3. Contextos en los que no se puede hacer uso del futuro

Curiosamente, no se usa el futuro en oraciones condicionales que se refieren al futuro ni en oraciones temporales con idea de futuro que sirven como definición de algún elemento (momento, persona, lugar, objeto, etc.), aunque diacrónicamente sí fuera así.

En el caso de las *oraciones condicionales* –la primera condicional–, el núcleo de la subordinada va en presente de indicativo si a esta precede *si*, o en subjuntivo si lo hace otra partícula condicional, yendo la apódosis en “futuro imperfecto”, presente de indicativo o imperativo, dependiendo de lo que se quiera expresar:

(28)

Si termino el proyecto mañana, te llamaré/llamo para ir a cenar.

(29)

Si tienes tiempo, llámame.

En cuanto a las *oraciones subordinadas temporales* con idea de futuro, estas van acompañadas de subjuntivo, mientras que la oración principal lo hace

en presente de indicativo, en “futuro imperfecto”, o en imperativo:

(30)

Cuando hierva el agua, añade la pasta y déjala unos quince minutos.

(31)

*Le informaremos de todos los cambios que se produzcan*¹⁵⁵.

3.2.3. La expresión de futuro

En otras lenguas romances, como el francés o el italiano, la identificación entre el llamado futuro sintético y el antiguo *futurus* latino se ha solucionado de forma algo más eficaz, de modo que puede aparecer incluso en posición subordinada introducida por un adverbio temporal.

Sin embargo, la secuencia **cuando lo haré* es agramatical en español. “No se usa el futuro para expresar condiciones que se refieren al futuro. (...) Tampoco se emplea el futuro en las oraciones subordinadas que se refieren al futuro y que sirven como definición de algún elemento” (Matte Bon, 1992: 39). Por tanto, resulta desconcertante para cualquiera –sea nativo, sea estudiante de español– que el llamado “futuro” no permita expresar en español una condición futura y posible (**Si tendré tiempo...*), ni cualquier momento futuro (en oraciones subordinadas adverbiales temporales con idea de futuro), ni un lugar, objeto o persona (en oraciones subordinadas de relativo con antecedente desconocido). En su lugar, para la expresión de la subordinada relativa el español rescató la antigua estructura indoeuropea conservada en el griego: *el subjuntivo*, como modo “suave” de aserción¹⁵⁶.

Además, son muchos y muy diferentes los recursos de los que dispone nuestra lengua para hablar del futuro: futuro morfológico, presente de indicativo, perífrasis *ir a + infinitivo*, subjuntivo y diferentes construcciones

¹⁵⁵ En el caso de las oraciones de relativo, el uso del subjuntivo se debe al desconocimiento del antecedente, por lo que si este es conocido, el verbo tendrá que ir en indicativo o aproximativo (“Quiero casarme con un chico que *sea/es/será* médico”).

¹⁵⁶ Curiosamente, solo se da en la Península Ibérica, pues portugués y catalán también poseen esta particular característica.

verbales que pueden utilizarse para expresar planes, proyectos e intenciones (como es el caso de *pensar* + infinitivo, *querer* + infinitivo, formas en condicional del verbo *gustar* + infinitivo).

Curiosamente, el español prefiere el uso de algunos de estos recursos (en especial el presente de indicativo y la perífrasis de futuro *ir a + infinitivo*¹⁵⁷) al futuro morfológico para la expresión de futuridad.

Si repasamos los principales manuales de E/LE publicados hasta la fecha (basados por lo general en la visión tradicional), veremos de inmediato que, cada vez que exponen el tema del futuro en nuestra lengua, la forma central que se estudia en ellos es el tradicional “futuro imperfecto de indicativo”. Y en la mayoría de ellos, el estudio de esta forma viene incluido en un tema cuyo título, textos, imágenes y ejercicios están fundamentalmente referidos al futuro temporal, con lo que se refuerza en el estudiante de español la idea de que es esta la única forma permitida para expresar futuro, en detrimento de otras que también sirven para expresar futuridad en español y que son incluso más frecuentes que esta.

El estudio de las distintas formas de expresar el futuro, desde la perspectiva de la enseñanza del español como lengua extranjera, requiere un doble enfoque. En primer lugar, debemos ofrecer al estudiante extranjero los diferentes recursos de los que dispone el español para hablar del futuro. Para llegar a conocerlos, el estudiante necesita explorar su morfología, los aspectos sintácticos relacionados con ellos, 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.

Pero para saber hablar del futuro no es suficiente con conocer cada recurso individualmente. Es necesario enriquecer este primer enfoque con uno onomasiológico que nos lleve a preguntarnos cómo se habla del futuro en cada

¹⁵⁷ El hecho de que el origen del mal llamado “futuro imperfecto” estuviera en un perífrasis de obligación, podría explicar la preferencia en el español actual a usar la perífrasis *ir a + infinitivo* como expresión del futuro. Al convertirse el primero en una forma sintética, pasaría la forma perifrástica a tener mayor uso.

contexto, qué es lo que determina la elección entre un recurso y otro, qué diferencias hay entre el uso de uno u otro. La perspectiva onomasiológica no es posible si no se cuenta con una buena descripción del funcionamiento de cada recurso individualmente. Con todo, entender el funcionamiento de cada recurso en sí no basta 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 lengua¹⁵⁸.

3.2.4. El futuro perfecto o presente compuesto de aproximativo/predictivo¹⁵⁹

Esta forma verbal compuesta, al igual que la simple, también tiene usos referidos tanto al presente como al pasado y al futuro cronológicos, si bien con diferentes matices.

3.2.4.1. Referido al pasado

El llamado “futuro compuesto” (presente compuesto de aproximativo/predictivo) se emplea para hablar, de forma aproximada, sobre cosas pasadas ocurridas en un periodo de tiempo próximo al presente. Con esta forma el hablante expresa hechos de los que no tiene certeza, pero cree que son probables:

(32)

- *¿A qué hora ha llegado hoy a la oficina Meli? No la he visto entrar.*
- *Habrá llegado después de las 8, porque cuando yo llegué aún no estaba.*

¹⁵⁸ Matte Bon, (2006), “Maneras de hablar del futuro en español entre gramática y pragmática. Futuro, ir a + infinitivo y presente de indicativo: análisis, usos y valor profundo”. En *RedELE, Revista Electrónica de Didáctica de ELE*, Nº. 6, 2006 (<http://www.mec.es/redele/revista6/MatteBon.pdf>).

¹⁵⁹ Matte Bon (1992: 118-119).

3.2.4.2. Referido al presente

Asimismo, expresa cosas ocurridas en un periodo de tiempo que se inserta en el presente de la enunciación y que el hablante considera o predice que todavía no ha terminado:

(33)

- *¿Dónde estará Julio? ¡Ya debería estar aquí para la reunión!*
- *Habrá ido al baño...*

3.2.4.3. Referido al futuro

Esta forma verbal también se utiliza para predecir, o expresar de forma aproximada, hechos anteriores respecto a otros posteriores. Expresa, por lo tanto, un futuro anterior a otro futuro, del que tampoco se puede tener total seguridad.

(34)

En dos años y medio ya habré acabado el proyecto de investigación.

3.2.5. Valores modales de las formas *cantaré* y *habré cantado*

Las principales gramáticas de los últimos años describen la capacidad de las formas *cantaré* y *habré cantado* no solo para expresar temporalidad (perspectiva de participación o de “presente”, siguiendo a Alarcos¹⁶⁰), sino que incluyen valores (posibilidad-posterioridad) modales que no podemos eludir.

Sin embargo, en el mundo de la enseñanza del español L2/LE, muchos de los criterios de estudio empleados no son todo lo adecuados que cabría esperar, por lo que dificultan su comprensión y aprendizaje.

Si bien es cierto que en la mayoría de los libros de español para extranjeros actuales se dedica una unidad al tratamiento de los valores modales de las formas pertenecientes al modo que más adelante llamaremos *aproximativo/predictivo*, justo después se presentan el resto de formas para

¹⁶⁰ Alarcos, 1984:107.

expresar la probabilidad (unas con indicativo; otras con subjuntivo). Esto hace que el aprendiente considere absurdo tener que aprender este uso modal, por lo que decide olvidarse de estos valores y usar estas formas para expresar lo que se les enseñó en un primer momento: su valor temporal.

Por tanto, todos los que nos dedicamos a la enseñanza del español L2/LE, deberíamos empezar a considerar la imperiosa necesidad de buscar otros enfoques más prácticos, comunicativos y culturales, que muestren el comportamiento real de la expresión de la probabilidad en español.

3.3. Condicional o *pasado de aproximativo/predictivo*

Siempre ha existido una gran polémica en torno a si la forma *cantaría* pertenece o no al modo indicativo, si bien se tiende a aceptar –tanto en las gramáticas tradicionales como en las de E/LE– su inclusión en dicho modo verbal. Curiosamente, no se ha producido este mismo debate sobre la forma *cantaré*, a pesar de tener ambas el mismo origen perifrástico. Este origen en común es el que nos permite constatar la estrecha relación existente entre ellas, pues informan/declaran sobre predicados virtuales, potenciales o aproximados, aunque desde distintas perspectivas.

Señala, con gran acierto, Matte Bon (1992: 41) que las apelativos tradicionales *condicional* y *potencial* con que se ha venido a denominar esta forma verbal no muestran sus posibilidades expresivas de manera adecuada, ya que los contextos de uso en los que aparece no están siempre relacionados con condiciones o la expresión de la probabilidad.

Cantaría combina el elemento *virtual* o *potencial* con el elemento *pasado* y se utiliza para atribuir predicados que, en ocasiones, pueden considerarse como ya producidos aproximada, virtual o potencialmente (Matte Bon, 1992: 46). Asimismo, ese elemento *virtual* permite considerarlos como aún no realizados, pero que podrían realizarse. Dicha combinación neutraliza la fuerza de las predicciones hechas mediante la forma *cantaré*, lo que hace que el hablante recurra frecuentemente al llamado “condicional” para presentar

informaciones nuevas de las que no quiere hacerse responsable en presente cronológico.

La principal diferencia entre los llamados “futuro” y “condicional” en sus formas simples estriba en que el primero tiene como origen una perífrasis obligativa en presente (*amare habeo*) y el segundo, en pasado (*amare habebam*). El primero se emplea, sobre todo, para informar o declarar sobre predicados virtuales referidos al presente o al futuro cronológicos, y el segundo hace lo mismo pero referido tanto al presente y el futuro cronológicos como al pasado cronológico. Así pues, si *cantaré*, como ya dijimos anteriormente, es presente de aproximativo/predictivo, *cantaría* sería el pasado de dicho modo.

La complejidad de esta forma verbal se halla en que no solo expresa situaciones orientadas en relación con el momento de la enunciación o con otro que se tome como eje, sino también contenidos no factuales que dependen de situaciones hipotéticas, lo que se deduce de su orientación prospectiva (RAE, 2009: 1778).

3.3.1. Historia del *condicional*¹⁶¹ en la lengua española

El *condicional*, cuyo origen es la misma forma perifrástica del llamado “futuro” en pasado –*amare habebam*–, formó parte del subjuntivo hasta que Bello y Lenz cuestionaron su ubicación señalando que el hecho de que el condicional en las subordinadas actuara como el indicativo era motivo suficiente para separarlo del subjuntivo e incluirlo en el indicativo.

En lo referente al valor temporal, sostuvieron que el condicional era un *futuro considerado desde el pasado*, es decir, un pospretérito.

La RAE, en 1917, acordó separarlo del subjuntivo; pero, para no alejarse de su tradición, decidió crear un modo especial denominado “potencial”, donde se incluían la forma propia del condicional en –*ría* (y su forma compuesta) y el, hasta entonces, “futuro de indicativo” (también junto con su forma compuesta) con sus variaciones de persona y número. A partir de entonces, la

¹⁶¹ Pasado o pretérito simple de aproximativo/predictivo.

Academia sostuvo que el *potencial* servía para expresar una acción o un hecho “no como real, sino como posible”, como en el siguiente ejemplo:

(35)

Yo iría al cine esta tarde, pero no tengo dinero. Mañana cobro, así que iré al cine mañana por la noche (F/B.70).

Gili Gaya¹⁶² criticó la creación del nuevo modo propuesto por la Academia y lo tildó de *modus irrealis* si se consideraba la acción expresada con el potencial solo como posible. En cambio, si se considerase la acción del condicional como una posibilidad objetiva, aunque la realidad se presentara como *futura* o *condicionada* –y, por tanto, bajo ciertos aspectos hipotética–, debía incluirse en el indicativo.

Alarcos (1984: 104), siguiendo a Gili Gaya¹⁶³, unió el *condicional* y el *futuro*, alegando que estas dos formas no indican una situación en el tiempo, como es el caso del “presente” y “los pasados”, sino que expresan más bien una relación de posterioridad respecto a un punto de partida u origen en que se halla el hablante en el momento de su actuación. Si la acción verbal es emitida en un tiempo adscrito al *presente real*, a esta le corresponderá siempre un futuro: [*Ahora digo que*] *iré al cine esta noche...*; si se adscribe a un tiempo anterior al *presente* del emisor, le corresponderá el condicional: [*Ayer dije que*] *iría al cine...*

Al expresar posterioridad, *futuro* y *condicional* van cargados de *condicionalidad*; como consecuencia, la actitud del hablante ante los hechos que comunica y la evidencia de estos a través de su conducta comunicativa han de identificarse con su elección en el marco de las modalidades del enunciado: *cantaré* y *cantaría*, al contrario que *canto* y *canté/cantaba*, no expresan un punto o una extensión temporal sino una relación de posterioridad.

Así, Alarcos (1994: 158, 164), enlazando los morfemas de “tiempo” (a los que prefiere llamar *perspectiva temporal*) con los de “modo” presentó en su

¹⁶² Gili Gaya, *Curso superior de sintaxis española, Barcelona* (1969), 2ª ed.

¹⁶³ Gili Gaya presentaba: futuro absoluto: *amaré* / antefuturo: *habré amado*; futuro hipotético: *amaría* / antefuturo hipotético: *habría amado*.

Gramática de la lengua española una clasificación tripartita en cuanto al modo y agrupó las formas verbales simples como sigue:

MODOS			
	Indicativo	Condicionado	Subjuntivo
Presente	cantas	cantarás	cantes
Pretérito	cantabas cantaste	cantarías	cantaras cantases

y las compuestas:

MODOS			
	Indicativo	Condicionado	Subjuntivo
Presente	has cantado	habrás cantado	hayas cantado
Pretérito	habías cantado hubiste cantado	habrías cantado	hubieras cantado hubieses cantado

Una vez visto su origen, pasaremos a estudiar los contextos de uso del pasado o pretérito simple de aproximativo/predictivo o “condicional”.

3.3.2. Usos del *condicional*¹⁶⁴

Desde una perspectiva temporal, la forma *cantaría* puede hacer referencia a un hecho tanto en pasado, como en futuro y presente cronológicos.

3.3.2.1. Referido al pasado

- a) El hablante se sirve de esta forma para hacer conjeturas sobre algún hecho pasado:

(36)

● *¿Por qué no llegó a la cena?*

○ *Pues porque saldría de casa tarde, como siempre...*

¹⁶⁴ Matte Bon (1992: 41-47).

Como bien señala Matte Bon (1992: 44), en la mayoría de estos casos, esta forma verbal aparece en oraciones independientes, si bien también puede ir en oraciones subordinadas como OD de un verbo (*creer, imaginar, suponer...*) que refuerce la suposición expresada por el hablante:

(37)

● *¿A qué hora llegaste a casa?*

○ *No sé, serían las tres de la mañana.*

- b) También expresa un futuro con respecto a un momento pasado¹⁶⁵ tanto en oraciones independientes como en oraciones subordinadas:

(38)

En 1976, regresó a Barcelona, donde conocería a la que fue su esposa.

(39)

Andrés me dijo que llegaría sobre las ocho de la tarde.

En el caso de las oraciones subordinadas, la función del llamado “condicional” es la de referir las palabras dichas por otra persona anteriormente. También es frecuente su empleo en el *estilo indirecto libre*.

3.3.2.2. Referido al presente

- a) El hablante hace uso de esta forma verbal para hacer referencia a hechos que dependen de condiciones que no se han cumplido o aquel siente como improbables o imposibles:

(40)

Si no lo hubieras dejado para el último momento, ahora tendrías la tarde libre.

- b) Es frecuente su uso para suavizar aquellas informaciones o declaraciones que el hablante sienta que puedan ser interpretadas por su interlocutor como impuestas:

¹⁶⁵ Lo que tradicionalmente se ha denominado *futuro del pasado*.

(41)

Mamá, ¿puedo pedirte un favor? Necesitaría que me dejaras tu coche mañana para ir al trabajo; es que antes tengo que ir al dentista y, si voy en autobús llegaré tarde.

Normalmente, se trata de expresar necesidades o deseos de forma cortés, ya que el uso del presente de indicativo podría entenderse como más directo o menos educado. Además, como bien señala Matte Bon (1992: 45), en estos contextos y por una clara tendencia cultural, el “condicional” suele ir junto a una justificación explícita del deseo o de la necesidad para suavizar su expresión.

- c) Asimismo se emplea en enunciados afirmativos para mostrar respeto hacia el interlocutor o para evitar parecer muy brusco a la hora de emitir determinadas opiniones que pudieran interpretarse como declaraciones por parte del hablante, que prefiere no exponerse como autor de tal afirmación:

(42)

Yo diría que las cosas no son como parecen y que, quizá, te estés precipitando con esa persona.

3.3.2.3. Referido al futuro

En el caso del futuro cronológico, esta forma verbal se emplea para hablar de hechos considerados por el hablante como poco probables o improbables por depender de condiciones que difícilmente se pueden realizar:

(43)

Si aprobara las oposiciones, dejaría de tener que preocuparme.

3.3.2.4. Referido tanto al presente como al futuro

- a) Se hace uso de esta forma verbal para referir palabras de otro y señalar que la persona que habla no se hace responsable de lo que dice, bien porque no puede afirmarlo, bien porque no cree que sea cierto. Es muy

frecuente en el lenguaje periodístico:

(44)

Según nos informan, el Presidente convocaría próximamente elecciones anticipadas.

- b) Igualmente se emplea el “condicional” (pasado o pretérito simple de aproximativo/predictivo) para dar consejos¹⁶⁶ con expresiones como *tener que/deber/poder* + infinitivo o *ser mejor/bueno/conveniente que* + subjuntivo:

(45)

Deberías dejar de fumar...

(46)

Sería mejor que te acostaras pronto.

- c) El llamado “condicional” es muy frecuente para la expresión de deseos tanto en presente como en futuro con verbos como *gustar, encantar, desear*, etc.:

(47)

Me encantaría ir este verano a Singapur para ver a mis amigos.

3.3.3. El *condicional compuesto*¹⁶⁷ o *pasado compuesto de aproximativo/predictivo*

El “condicional compuesto” (*pasado o pretérito compuesto de aproximativo/predictivo*), tiene los mismos usos que su forma simple (*pasado o pretérito simple de aproximativo/predictivo*), si bien expresa anterioridad con respecto a esta última.

3.3.3.1. Referido al pasado

Al igual que el “condicional simple”, se utiliza para expresar lo que el hablante considera probable en el pasado. Con el primero, el hablante

¹⁶⁶ Con estas expresiones en “condicional”, se consigue dar consejos y recomendaciones de forma más amable.

¹⁶⁷ Matte Bon (1992: 119-120).

informa/declara aproximada, virtual o potencialmente sobre un hecho que cree probable en un momento del pasado; con el “condicional compuesto”, lo hace sobre un hecho anterior a otro pasado, que igualmente le parece probable¹⁶⁸:

(48)

- *Ayer estaba rarísima Bea; tenía una cara...*
- *Habría discutido con su novio.*

3.3.3.2. Referido al presente

Con el llamado “condicional compuesto” informamos/declaramos aproximada, virtual o potencialmente sobre situaciones irreales e imposibles que dependen de determinadas condiciones no realizadas, y en las que lo expresado por el participio de pasado se corresponde con un hecho anterior. El hablante expresa con esta forma, por tanto, la no realización de experiencias debido a no haberse realizado las condiciones necesarias:

(49)

Si hubiera aceptado ese trabajo, ahora habría tenido que rechazar este.

Como bien señala Matte Bon (1992: 119), en muchos casos, tanto la condición no realizada como lo que depende de ella hacen referencia a determinados hechos que debería haberse producido en el pasado, pero que finalmente no se produjeron.

3.3.3.3. Referido al futuro

Se usa el llamado “*condicional compuesto*” para hablar de situaciones futuras, con respecto a otro momento anterior, que dependen de que una condición que el hablante considera poco probable finalmente se realice:

(50)

Recuerde que, si mañana quisiera adquirir este artículo, ya habría finalizado la oferta.

¹⁶⁸ Si lo que el hablante quiere es presentar tal hecho como una mera información/declaración, despojándolo de toda subjetividad/probabilidad, hace uso del *pluscuamperfecto de indicativo*.

(51)

Si supiera qué es lo que quiere que haga, ya lo habría hecho, ¿no crees?

3.3.4. Valores modales de las formas *cantaría* y *habría cantado*

Al igual que ocurre con las formas *cantaré* y *habré cantado*, *cantaría* y *habría cantado* expresan, además de temporalidad (perspectiva de alejamiento o de “pasado”, siguiendo a Alarcos), valores modales (posibilidad-posterioridad) que las principales gramáticas de los últimos años no pueden eludir.

Sin embargo, las gramáticas de E/LE parecen intentar evitar el espinoso tema de la modalidad de estas formas, bien omitiendo este valor, bien enfocándolo de forma equivocada lo que provoca la confusión no solo entre aprendientes, sino incluso en profesores.

Por tanto, sería necesario enfocar el tema de forma bien distinta para tratar de mostrar el comportamiento real de la expresión de la probabilidad en español.

3.4. Conclusiones

Que el *tiempo morfológico* no se corresponda con el *tiempo cronológico* en nuestro sistema verbal, además de la existencia de un *tiempo psicológico*, hace más difícil aún la adquisición y el uso de algunas formas. Si bien es cierto, en la mayoría de las lenguas el *tiempo morfológico* no tiene por qué corresponderse con el *cronológico*¹⁶⁹, pero para todo nativo su lengua es “lógica”. Cuando un aprendiente se enfrenta al español L2/LE y descubre –o cree– que los “tiempos” no se corresponden con los de su lengua, piensa en lo absurdo de tener que aprender los diversos usos de algunas formas, prefiriendo los más básicos y que sí le son “lógicos”.

¹⁶⁹ El “presente” es un claro ejemplo ya que se usa como tiempo no marcado en la mayoría de las lenguas, pudiendo referir a hechos pasados.

Cada lengua tiene una forma particular de entender y de describir el mundo que le rodea. Los miembros de cada cultura establecen sus propios principios de interpretación verbal del mundo y, al mismo tiempo, esta hace que conciban el mundo de una forma determinada. Lengua y cultura se superponen una a otra; no existe, por tanto, una sin la otra.

Así pues, deberíamos intentar proponer actividades que faciliten la comprensión y aceptación de esta visión del *tiempo* en español mediante contenidos culturales que se complementen con los comunicativos y formales.

IV

EL MODO Y LA MODALIDAD

4.1. Introducción

El modo se caracteriza, desde el punto de vista tradicional, por la imbricación de razonamientos de tipo semántico, sintáctico y pragmático. Si nos acercamos a lo que dicen las gramáticas tradicionales, rápidamente comprobaremos que se da una constante mezcla de criterios que, como consecuencia, provocan que su explicación sea ineficaz. Esto se debe a una justificación bien semántica, bien sintáctica, bien una mezcla de ambas ante el problema de la selección modal en español.

Como bien dice Ruiz Campillo (2004: 91), se da el vicio de suponer que un morfema no tiene significado alguno (justificación sintáctica), creer que el significado puede ser descrito independientemente de las restricciones impuestas por la estructura de la información (justificación semántica¹⁷⁰) o

¹⁷⁰ La noción de “actitud del hablante” sigue constituyendo la base “oficial” del enfoque del modo verbal. Un ejemplo de esta tradición lo encontramos en Gili Gaya, cuya definición pasó al *Esbozo*: “Con los modos expresamos nuestro punto de vista subjetivo ante la acción verbal que enunciamos. Podemos pensar el verbo como una acción o un fenómeno que tiene lugar efectivamente; nuestro juicio versa entonces sobre algo que consideramos real, con existencia objetiva. Podemos pensar también en el concepto verbal que proferimos es simplemente un acto mental nuestro, al cual no atribuimos existencia fuera de nuestro pensamiento. Cuando decimos *el libro está sobre la mesa, sabía que me habías escrito, mañana no iré a verte*, afirmamos o negamos hechos pensando que se producen, han producido o se producirán en la realidad; empleamos para enunciarlos el modo indicativo. Si decimos *temo que el libro esté sobre la mesa, no sabía que hubieses escrito, es posible que mañana no vaya a verte*, el estar el libro sobre la mesa es un temor mío, pero no lo pienso como algo real; el hecho de haberme

seleccionar la perspectiva exclusiva que en cada caso convenga despreciando la solución unitaria del problema (justificaciones de la mezcla de criterios).

Otro de los problemas es el de la atribución de “realidad” al modo indicativo e “irrealidad” al modo subjuntivo, característica típica de la tradición gramatical que como se ve muestra una descripción inconsistente.

Asimismo, las descripciones distan mucho de ser operativas no ya en las descripciones para gramáticos, sino en el caso de las relacionadas con la enseñanza del español como lengua extranjera, donde la necesidad urge más.

Antes de pasar a exponer las razones que nos llevan a defender la existencia de un modo *virtual* o *aproximativo/predictivo*, veamos qué dicen las gramáticas tradicionales así como los manuales de español como lengua extranjera.

4.2. Gramáticas tradicionales

Las definiciones tradicionales en estudios lingüísticos sobre el *modo* han sido muy diferentes, pero lo que sí es cierto es que la mayoría solo reconocen la existencia de dos modos¹⁷¹: indicativo y subjuntivo.

Emilio Ridruejo (1999: 3218) cita diferentes propuestas para definir subjuntivo, que “se ha descrito como la *no-realidad* (Alarcos Llorach, 1994: 153-154), la *incertidumbre* (Badía Margarit, 1953), la *subjetividad* (Hernández Alonso, 1984: 291-296), la *futuridad indefinida* (Beardsley, 1921), lo *prospectivo* (Charaudeau, 1971), etc., frente al indicativo, considerado como modo de la *realidad*, de la *objetividad*, de *lo seguro*, de *lo actual*¹⁷²”.

escrito tú es cosa que yo no conocía, no tenía realidad para mí; el no ir a verte mañana está pensado como una mera posibilidad, a la cual no atribuyo efectividad. Todos estos hechos están enunciados en modo subjuntivo” (Gili Gaya, 1987: 131).

¹⁷¹ Dejamos a un lado el modo imperativo.

¹⁷² “Modo y modalidad. El modo en las subordinadas sustantivas”, en I. Bosque y V. Demonte (eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española. Vol. II*. 1999, Madrid: Espasa Calpe.

Tradicionalmente la gramática ha distinguido entre el *dictum* y el *modus*. El primero está asociado al contenido proposicional del enunciado (su significado independientemente de cualquier situación), mientras que el segundo se relaciona con la forma en que lo presenta el hablante.

El *Esbozo* (§ 3.13.), en el capítulo “Modos del verbo”, señala al respecto:

“Cuando enunciamos una acción verbal, podemos pensarla como ajustada a la realidad objetiva, o bien como un simple acto anímico nuestro, al cual no atribuimos existencia fuera de nuestro pensamiento. Si decimos *La puerta está cerrada, Sabía que habían llegado, No asistiré mañana a las juntas*, afirmamos o negamos hechos pensando que se producen, se produjeron o se producirán en la realidad; empleamos al enunciarlos el modo indicativo. Si decimos *Temo que la puerta esté cerrada, No sabía que hubiesen llegado, Es posible que no asista mañana a la junta*, el estar cerrada la puerta es un temor mío, pero no lo enuncio como un hecho real; el haber llegado ellos es cosa que yo no conocía, no tenía realidad para mí; el no asistir mañana a la junta está pensado como una mera posibilidad, a la cual no atribuyo efectividad; todos estos hechos van expresados en modo subjuntivo. En varias ocasiones hemos distinguido el contenido de lo que se dice (*dictum*) de cómo lo presentamos en relación con nuestra actitud psíquica (*modus*). Entre los medios gramaticales que denotan la actitud del hablante respecto a lo que se dice, se encuentran las formas de la conjugación conocidas por antonomasia con el nombre tradicional de *modos*”.

Si nos fijamos en los siguientes ejemplos sacados del *Esbozo*:

(52)

La puerta está cerrada

(53)

Quiero que la puerta esté cerrada

vemos que el contenido proposicional es el mismo en ambos ejemplos; sin embargo, la actitud enunciativa del hablante, el *modo*, no lo es. En (52) hay una aserción, mientras que en (53) simplemente se expresa el deseo del hablante.

Con todo, el término *modalidad* considera otros fenómenos mucho más abarcadores de lo que tradicionalmente se ha entendido como *modo*. Tal es el caso de la *negación*, fenómeno que corresponde a la *modalidad* y no así a lo que se entiende como *modo*. La *modalidad* es, pues, un fenómeno que concierne a la interpretación de todo el enunciado y no se localiza específicamente en los tradicionales significados incluidos en el verbo, núcleo oracional.

Es por esto que se sigue reservando el término *modo* para uno de los significados gramaticales que caracterizan al verbo. La descripción del *modo* ha sido presentada de muy diferentes maneras por diferentes gramáticos. Pasemos, pues, a ver qué es lo que dicen algunos autores.

4.2.1. Andrés Bello

Andrés Bello¹⁷³ afirma que en las "inflexiones" del verbo influyen tres causas: la persona y número del sujeto y el tiempo del atributo y que hay, además, una cuarta (que frecuentemente es otro verbo) que es el significado radical de la palabra o frase a que el verbo puede estar subordinado.

Considera el *modo* como una categoría que se rige por el significado de la base de otro verbo y que la conexión sintáctica se establece a partir del significado léxico del verbo rector que exterioriza específicamente distintas modalidades.

Así, define las formas del indicativo como aquellas “que son o pueden ser regidas por los verbos *saber*, *afirmar*, no precedidos de negación” (§456) y las del subjuntivo¹⁷⁴ (§459) como “aquellas que se subordinan o pueden subordinarse a los verbos *dudar*, *desear*”, y (§462) que lo piden las formas que denotan incertidumbre o duda, o alguna emoción del ánimo cuyo verbo sería *alegrarse*.

¹⁷³ Capítulo XXI, donde trata los *modos* del verbo. *Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos* (1781-1865).

¹⁷⁴ Subjuntivas Comunes, según Bello.

Con frecuencia, esta definición del modo se ha reducido a la idea de que el subjuntivo *es el modo de la subordinación*, idea que se encuentra con dos obstáculos evidentes: que el indicativo también se encuentra en oraciones subordinadas y que el subjuntivo se usa en oraciones independientes (o al menos no dependientes de un verbo principal).

Aun reconociendo la inexistencia de formas de expresión diferenciadas, dentro del subjuntivo distingue entre “subjuntivo común” (el subordinado a los verbos *dudar* y *desear*) y el “subjuntivo optativo”¹⁷⁵ (el independiente para significar *deseo*).

Bello, además, crea otra manifestación del subjuntivo –el subjuntivo hipotético– cuyas características son que:

- a) siempre aparece en oraciones subordinada
- b) siempre significa condición, nunca recibe (como el subjuntivo común) el sentido optativo
- c) no es regido por los verbos que rigen necesariamente el subjuntivo común “[...] verbos que por significar ‘duda, temor, deseo’, rigen el subjuntivo común...”. Se dice *dudo, temo, deseo que venga* (no *viniere*).

Al hipotético corresponden las formas *cantare* y *hubiere cantado*.

Asimismo, dentro del subjuntivo reconoce: el común y el hipotético que siempre aparecen subordinados, el optativo que aparece casi siempre en oraciones independientes, pero al usar las formas que el común le “presta” queda dentro del subjuntivo.

El esquema que sigue resume el planteamiento de Bello:

¹⁷⁵ El imperativo es una forma particular dentro del modo Optativo que solo tiene cabida en proposiciones independientes, puesto que ni se subordina ni puede subordinarse jamás a expresión alguna.

MODO	INDICATIVO: regido por <i>saber/afirmar</i> no precedidos por negación. Oraciones independientes o subordinadas. <i>Juan afirma que llueve.</i>	
	SUBJUNTIVO	<p>COMÚN: regido por <i>dudar/desear</i> Or. sub. o indep. → OPTATIVO: <i>desear/pedir/ordenar</i> + Rección Or. indep. o sub. <i>Nada te turbe/ no te preocupes</i></p> <p>HIPOTÉTICO: Condición misma no regido por <i>dudar/desear/ alegrarse</i> Siempre Or. subordinadas <i>Si alguien llamare</i></p> <p>IMPERATIVO: No regido Siempre Or. indep. <i>canta/cantad</i></p>

Bello demuestra su clasificación teniendo en cuenta el nivel sintáctico e intenta respetar la forma y las modalidades que cada una de las forma expresa (atendiendo a lo sintáctico y lo semántico). Así, el indicativo expresaría la modalidad de la *realidad* (función representativa); el “subjuntivo común” la *duda* y las *emociones del ánimo*; el “subjuntivo optativo” y el “imperativo” el *deseo*, en el que el autor incluye los valores de mandato, ruego, consejo, permisión, desaprobación, prohibición...; y el “subjuntivo hipotético”, que expresaría la *condición*, pues según el autor “siempre significa condición, ningún otro modo lo hace sino accidentalmente. Ni significa la consecuencia de la condición, como el llamado condicional, sino la condición misma¹⁷⁶”.

En lo referente a las funciones del lenguaje, el “subjuntivo común” se correspondería con la *función emotiva*, el “optativo” e “imperativo” con la *apelativa* y el “hipotético” con la *representativa*, pero expresando *lo irreal*.

4.2.2. Rodolfo Lenz

Conserva el carácter semántico y subjetivo de la categoría y habla de tres modos: indicativo, subjuntivo e imperativo y los relaciona con las *modalidades*

¹⁷⁶ (cf. nota XI).

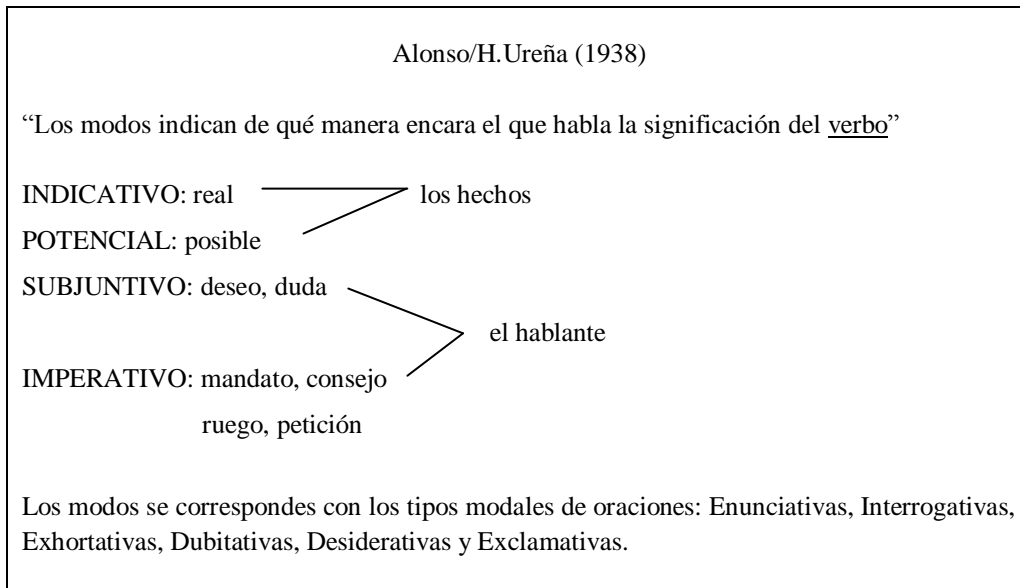
lógicas. Desde su punto de vista, los juicios son de tres tipos: *asertorio* (lo real), *problemático* (lo posible) y *apodíctico* (lo necesario).

Define el modo (1925: 285) como “la categoría gramatical según la cual se clasifican las formas verbales propiamente tales (es decir, con exclusión de los verboides) subjetivamente (desde el punto de vista del que habla) en correspondencia con su valor lógico”: el indicativo para los juicios asertorios, el subjuntivo y el imperativo para los demás. Sin embargo, deja el subjuntivo *dubitativo* para los juicios problemáticos, mientras que el subjuntivo *optativo* y el imperativo expresan los juicios apodícticos. Por tanto, no se trata de tres modos sino de cuatro: indicativo (enuncia hechos considerados como reales y efectivos), subjuntivo dubitativo (hechos imaginarios como dudosos o meramente posibles), subjuntivo optativo (hechos considerados como deseables) e imperativo (hechos considerados como necesarios).

4.2.3. Amado Alonso y Pedro Henríquez Ureña

Estos autores ofrecen una definición semántica del modo: "Los modos indican de qué manera encara el que habla la significación del verbo" (1938: §185). Reconocen tres modos: indicativo como *real*; potencial como *posible*; y subjuntivo como *deseo* o *duda* (en oraciones independientes o subordinadas). Añaden, además, que los matices que los modos significan pueden expresarse con carácter afirmativo, negativo o dubitativo; pero no organizan ni estas últimas categorías entre sí ni su relación con las anteriores.

Organizan la distribución de los modos según los distintos tipos modales de oraciones en los que aparezcan. En las *enunciativas* y en las *interrogativas* se emplean el indicativo y el potencial; en las *dubitativas* puede usarse el subjuntivo (*Acaso venga*); en la *imperativa* o *exhortativa* aparece el modo imperativo o las formas del subjuntivo “habilitadas para este uso” (1938: §187); en las *desiderativas*, el subjuntivo (*Que no sea nada*) y en las *exclamativas* pueden aparecer todos los modos.



4.2.4. Samuel Gili Gaya

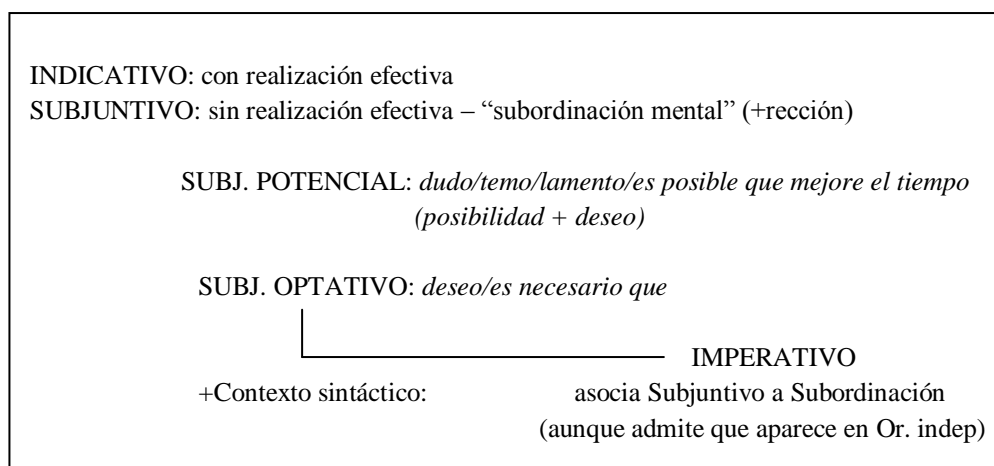
Samuel Gili Gaya (1973) dice que el modo se trata de las alteraciones morfológicas que sufre el verbo debidas a las distintas actitudes que asume el hablante ante las acciones verbales que enuncia. Reconoce la existencia de dos modos indicativo y subjuntivo, y los diferencia así:

- a) El indicativo señala acciones de realización efectiva en los distintos tiempos.
- b) El subjuntivo señala acciones que no poseen realización efectiva. Es el modo de la subordinación, de la mera posibilidad, depende de verbos que manifiesten algún matiz de irrealidad. Puede aparecer en oraciones independientes, pero se trata de subordinaciones mentales que envuelven psíquicamente el juicio que se enuncia, aunque gramaticalmente no dependa de un verbo principal.

Gili Gaya contesta a Rodolfo Lenz¹⁷⁷ señalando que el modo depende de los juicios "psicológicamente" asertóricos, problemáticos o apodícticos y no "lógicamente" asertóricos, problemáticos o apodícticos.

Se ve que Samuel Gili Gaya no pasa por alto a Andrés Bello, aunque ensaye inicialmente una definición semántica, termina por atribuir ciertas formas del subjuntivo a la rección y reconoce dos tipos de subjuntivo: el *potencial* y el *optativo*

El potencial se referiría las acciones dudosas o posibles (juicios problemáticos) y el optativo lo haría sobre las acciones necesarias o deseadas (juicios apodícticos). El imperativo sería para Gili Gaya una intensificación del subjuntivo optativo. A su vez cada uno de los subjuntivos puede aparecer en oraciones subordinadas o en oraciones independientes:



Es interesante destacar que:

- a) Gili Gaya admite la existencia de una categoría intermedia que es la de los verbos de posibilidad; así pues, al considerar estos verbos los sitúa en entre el subjuntivo potencial y el optativo porque envuelven un deseo (*Es improbable/probable que mejore el tiempo*). El subjuntivo

¹⁷⁷ Recordamos de nuevo aquí que para Lenz la aparición de los modos depende del tipo de juicio lógico que expresen: los juicios asertóricos van acompañados de indicativo; los juicios problemáticos, de subjuntivo; los juicios apodícticos, también de subjuntivo.

optativo en oraciones subordinadas es siempre dependiente de la presencia de voluntad/deseo/necesidad.

- b) El autor, además, propone una correlación escalar al ocuparse de los "distintos matices" de la incertidumbre en el subjuntivo optativo:

negación	neg. débil	duda atenuada	duda ignorancia	duda atenuada	afirmación débil	afirm.
<i>No viene</i>	<i>Acaso</i>	<i>Dudo que</i>	<i>Ignoro que venga</i>	<i>Es posible que</i>	<i>Creo que</i>	<i>Viene</i>
INDIC	<i>viene</i>	<i>venga</i>	SUBJ	<i>venga</i>	<i>viene</i>	IND.
	INDIC/SUBJ			SUBJ/INDIC		

- c) Otra de sus propuestas es el ordenamiento de las oraciones de relativo dependiendo de si la información que contiene es conocida o, por el contrario, nueva¹⁷⁸:

(54)

Haré lo que usted manda vs. *Haré lo que usted mande*

- d) En cuanto a los verbos de temor o emoción, el autor justifica que vayan con subjuntivo, pese a que son juicios reales, debido a que estos no afirman la realidad del hecho.

(55)

Temo que me hayan visto.

(56)

Siento que estés descontenta.

A pesar de que Gili Gaya no intuye la presencia de presuposición en estos contextos, pasando así por alto ese valor, sí reconoce un rasgo que será operativo posteriormente a la hora de definir el subjuntivo: la afectividad/ emotividad.

¹⁷⁸ Cuando el antecedente es conocido se asigna el indicativo, pero cuando es desconocido o dudoso, el subjuntivo.

Más adelante veremos cómo este planteamiento se repite en el *Esbozo*, ya que fue precisamente Gili Gaya quien contribuyó de manera decisiva en la redacción de la obra de la Real Academia.

4.2.5. José Roca Pons

Roca Pons¹⁷⁹ (1960: 68-76) define el modo como un conjunto de formas que expresan la actitud mental de la persona que habla con respecto a los hechos que enuncia. Diferencia indicativo de subjuntivo mediante la oposición *modo de la realidad objetiva* versus *modo de la representación mental* que envuelve una posición subjetiva ante la realidad expresada. Reconoce, eso sí, formas modales en el imperativo y en el condicional o potencial.

Ve el imperativo como un apéndice del subjuntivo y sitúa al condicional en posición intermedia, concretamente entre el indicativo y el subjuntivo, pues el condicional, dice, “tiene carácter de transición”.

Este autor estudia los conceptos de *posibilidad*, *probabilidad*, *certeza* y *realidad* en relación con el modo, asociando *posibilidad* y *probabilidad* con el subjuntivo, y *certeza* y *realidad* con el indicativo.

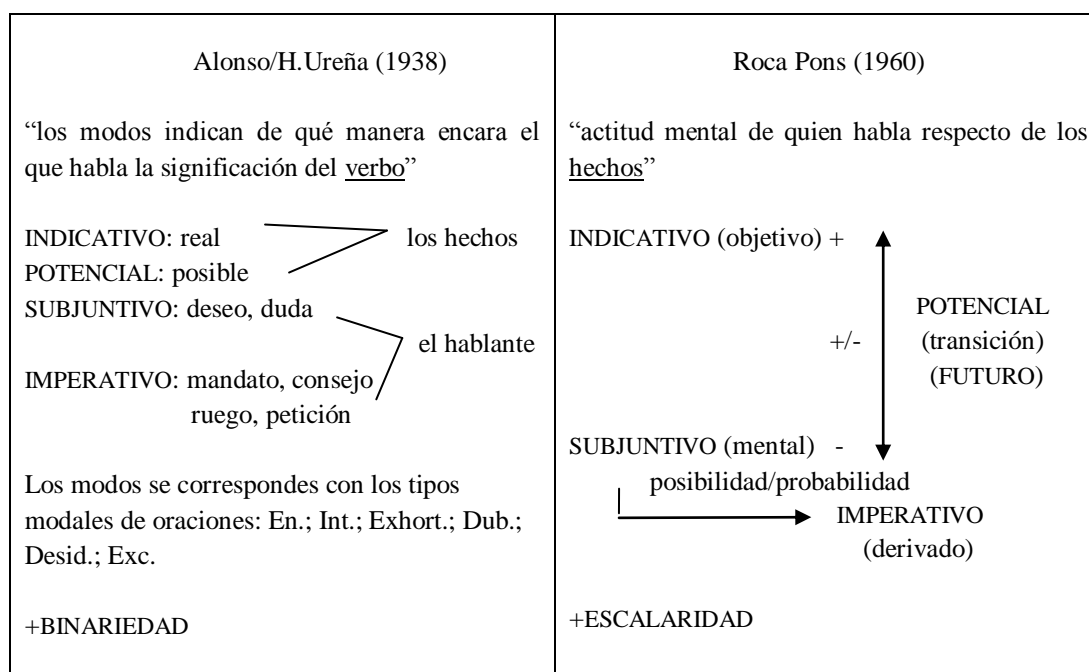
Reconoce que toda expresión verbal admite un carácter modal, ya que “depende explícita o implícitamente de un verbo modal (*creer*, *desear*, *dudar*)”. Así, el subjuntivo es atribuido, generalmente, a las oraciones subordinadas debido al valor modal del verbo principal. Sin embargo, cuando la oración es independiente y está, bien en indicativo, bien en subjuntivo, Roca Pons dice que solo se trata de una dependencia de carácter lógico y que gramaticalmente son oraciones independientes, diferenciándose así de Samuel Gili Gaya.

José Roca Pons, además de situar en una escala la relación modal indicativo/potencial/subjuntivo, relaciona *tiempo* y *modo*. Sostiene la idea de que no hay duda de que el futuro está más cerca del subjuntivo que del

¹⁷⁹ Volumen II.

indicativo y agrega que “en español no se da con el modo una clara delimitación de los valores”.

El esquema que mostramos a continuación resume su postura en comparación con los planteamientos de A. Alonso y Henríquez Ureña, quienes también definen el modo como una manifestación de la *actitud del hablante*. Es necesario destacar la presencia de *escalaridad* en Roca Pons frente al *enfoque binario* que muestran Alonso y H. Ureña (1938):



4.2.6. Real Academia de la Lengua Española

En su edición de 1917 incluyó el *potencial*, cuyas formas son el llamado “futuro imperfecto” y el condicional, en la categoría modal del español. En su *Gramática* de 1931, llama modos a “las distintas maneras generales de expresar la significación del verbo” (1931: 84) y hace descansar la distinción en la oposición básica de *objetividad/subjetividad*: el indicativo expresa el hecho como real y objetivo, el potencial lo indica como posible y el subjuntivo lo expresa como un deseo o como dependiente y subordinado a otro hecho indicado por cualquiera de los otros modos.

En el *Esbozo* (1973), la flexión del verbo comprende tres modos verbales: indicativo, subjuntivo e imperativo; prescindiendo, pues del potencial. Aunque se sigue manteniendo el criterio de *objetividad/subjetividad*, se da más importancia al hablante: “Entre los medios gramaticales que denotan la actitud del hablante respecto a lo que se dice, se encuentran las formas de la conjugación conocidas por antonomasia con el nombre tradicional de modos” (§ 3.13.1.a)¹⁸⁰, que son reflejo del *modus* con que se enfoca el *dictum*.

Se habla explícitamente de la oposición “no realidad” (subjuntivo; marcado) / “realidad” (indicativo; indiferenciado) y de la presencia de un verbo regente en los casos de uso del subjuntivo; cuando tal verbo principal no está presente, se dice que “el subjuntivo señala el carácter volitivo, dubitativo o afectivo, ayudándose de partículas o del sentido y, en la lengua hablada, de la entonación (§ 3.13.1.c). Admite, pues, la Academia la división del subjuntivo en potencial y optativo¹⁸¹:

Subjuntivo potencial		Subjuntivo optativo	
Oraciones independientes	Oraciones subordinadas	Oraciones independientes	Oraciones subordinadas
De duda	El verbo regente expresa: a) Duda o desconocimiento b) Temor o emoción c) Posibilidad	De deseo	El verbo regente expresa: d) Necesidad subjetiva, voluntad o deseo e) Necesidad objetiva

Así, por un lado, mediante el indicativo enunciamos una acción verbal ajustada a la realidad objetiva; es el “modo de la realidad” y el modo “no marcado frente al subjuntivo”. Por otro, mediante el subjuntivo enunciamos una acción verbal como un simple acto anímico nuestro, al cual no atribuimos existencia fuera de nuestro pensamiento; es el “modo de la no realidad” y el modo “marcado frente al indicativo”.

¹⁸⁰ Se puede observar la semejanza con el párrafo de Gili Gaya, lo que demuestra el papel que tuvo este en la redacción del *Esbozo*.

¹⁸¹ Siguiendo, de nuevo, las directrices de Gili Gaya.

4.2.7. Juan Alcina Franch y José Manuel Blecua

Juan Alcina Franch y José M. Blecua (1975: §5.0.3.), que definen el verbo citando a Andrés Bello, presentan la siguiente “sistematización de las formas del verbo castellano”:

No seleccionan morfemas concordantes		Seleccionan morfemas concordantes	
INFINITIVO		INDICATIVO	- ojalá - querer que Or. indep/sub.
durativo	conclusivo	SUBJUNTIVO	+ ojalá + querer que Or. indep/sub.
GERUNDIO	PARTICPIO	IMPERATIVO	Solo Or. indep

En cuanto a los modos también siguen a Andrés Bello, y reconocen tres modos: indicativo y subjuntivo frente al imperativo.

Diferencian el subjuntivo en tanto que “son las únicas [formas] posibles tras la expresión de un verbo de voluntad o deseo seguido de *que* anunciativo, o de *ojalá*” y ofrecen ejemplos con *querer*. Reconocen la existencia de variación cuando “pueden emplearse” para los casos de duda, deseo, incertidumbre o emociones y sentimientos (aquí se refieren a los casos donde alternan indicativo y subjuntivo: *Me alegro de que vengas/vienes*).

Más adelante, se refieren a los casos del subjuntivo *optativo* en Andrés Bello como aquellas formas que expresan “ruego, exhortación o mandato”, y luego a las del *hipotético* como las de la “irrealidad”.

“El indicativo sirve para enunciar lo cierto verdadero o falso, real o supuesto”, puede aparecer como dominante o subordinado y no puede ser regido por *quiero que* ni *ojalá*.

Aunque siguen a Andrés Bello en toda la caracterización y división, no diferencian claramente ‘duda’ de ‘deseo’ (o sea *subjuntivo común* de *subjuntivo optativo*, en Bello).

4.2.8. César Hernández Alonso

Acepta el criterio de actitud del hablante ante el enunciado, que se concreta en la oposición *irrealidad/realidad*, con la consiguiente consideración del subjuntivo, marcado, como modo “de la subjetividad” o “de la representación mental” (1984: 288). Ello no le impide el recurso a las *modalidades* (entendidas como *funciones del lenguaje*) y concluir “que son dos los criterios básicos de la categoría del modo castellano válidos por ser rasgos lingüísticos generales, dando por supuesto que el de las modalidades está implicado en la *actitud del hablante* ante oyente y mensaje” (1984: 290).

Seguidamente, caracteriza el modo indicativo como el “modo objetivo en el que el hablante o sujeto de la enunciación emite su enunciado sin tomar parte en él, sin añadir un rasgo de subjetividad. En este modo predomina la función representativa y su modalidad distintiva es la lógica o declarativa” (1984: 291).

Del subjuntivo dice que “es el modo que expresa la subjetividad del hablante o del sujeto de la comunicación ante el enunciado. En toda expresión con subjuntivo se percibe la presencia del hablante y del enunciado” (1984: 295).

4.2.9. Ignacio Bosque

También distingue entre los modos indicativo y subjuntivo y termina su aportación al “estado de la cuestión” con las siguientes palabras: “Nuestro apresurado repaso a algunos de los factores que intervienen en la gramática de los modos solo ha pretendido dejar en el lector la impresión –que creemos correcta– de que bajo los morfemas flexivos se esconden elementos que se regulan mediante mecanismo gramaticales distintos, relativamente independientes unos de otros, y que afectan a otros aspectos de la gramática no

relacionados necesariamente con las alternancias modales” (1990: 60). Por tanto, vemos una nueva apelación a la complejidad del problema.

Bosque (1990: 18-19) aboga por una justificación sintáctica de la selección del modo, sin que ello signifique ignorar y no estudiar las cuestiones semánticas implicadas: “[...] es evidente que los entornos de selección deben definirse sintácticamente (como sintáctico es el mismo concepto de entorno) sean cuales sean los predicados que determinan la aparición de uno u otro. [...] El hecho de que las relaciones de selección sean esencialmente relaciones entre núcleos sintácticos (un núcleo elige o selecciona al otro) permite entender la selección modal como categoría nuclear seleccionada por otro predicado”.

También habla del papel de la aserción como acto básico de la categoría modal en español. Dice (1990: 27) que prácticamente “todos los gramáticos [...] han hecho notar, con instrumentos distintos y modelos gramaticales diferentes, el papel esencial que desempeña el concepto de aserción.”

4.2.10. Emilio Alarcos Llorach

Emilio Alarcos Llorach (1970 [1984]: 62), en su *Estudios de gramática funcional del español*, define el modo como “una categoría de morfemas que presenta dirección heteronexual, esto es, la presencia de morfemas de indicativo o de subjuntivo depende de una noción expresada en otro nexo (frase), al que determina”.

Reconoce dos modos al decir que las formas verbales se oponen por medio de una correlación de formas que *no indican irrealidad* (indicativo) frente a formas que *indican irrealidad* (subjuntivo).

Además, expresa que la correlación modal se cruza con una oposición temporal, que opone el tiempo realizado al no realizado, y que esta correlación cruza los dos miembros de la correlación modal: el subjuntivo y el indicativo. Sin embargo, habla de una segunda correlación temporal que opone formas que *no indican la virtualidad del tiempo* frente a formas que *indican la virtualidad*

del tiempo, oposición que solo se establece en el indicativo (*canto, cantaba, canté / cantaré, cantaría*).

		- remotospectivo +	
-	Prospectivo +	cantaré	cantaría
		-	- Aspecto +
-	-		canto
		cantaba	canté
+		cante	cantara/cantase

Es en su *Gramática de la lengua española* (1994) donde Alarcos nos dejó una interesante interpretación del esquema de funcionamiento del sistema verbal español dividido en cuatro modos:

- a) Indicativo
- b) Potencial (o condicionado)
- c) Subjuntivo
- d) Imperativo

Supera, además, la incómoda e inexacta división de las formas verbales en cuanto a su valor temporal proponiendo, en su lugar, la existencia de una perspectiva de *acercamiento* y otra de *alejamiento*, entendidas desde el punto de vista del momento del habla.

Dejando a un lado el imperativo, ya que no nos interesa para este estudio, veamos la diferencia existente entre los distintos modos del español usando un mismo ejemplo:

(57)

1. *Mañana voy al cine.*
2. *Mañana iré al cine.*
3. *Mañana puede que vaya al cine.*

¿Podemos considerar alguna de estas formas como más “de futuro”? Está claro que, con ejemplos como este, no podemos basarnos en un punto de vista

exclusivamente temporal, sino que estamos ante una diferencia de grado modal, de posición del hablante con respecto a lo dicho. El indicativo se limita a la mera *enunciación* o *declaración*, el aproximativo/predictivo lo virtualiza como *probable* y el subjuntivo funciona como un *modo complementario*.

Deberíamos empezar a hablar de un modo central: el *aproximativo* o *predictivo*, situado entre el indicativo y el subjuntivo, en el sentido de que sus formas (*cantaré* y *cantaría*) pueden funcionar como núcleo de una oración interrogativa, como sucede con el indicativo y a diferencia del subjuntivo, pero no tienen el mismo valor modal “plano”, o no marcado, que caracteriza al indicativo.

4.2.11. Emilio Ridruejo

Una definición única¹⁸², y por tanto más pedagógica, es la que hace Ridruejo (2000: 3219):

“Probablemente la explicación más general sobre el valor de la oposición entre indicativo y subjuntivo es la que sostiene que el indicativo se utiliza cuando hay aserción, mientras que el subjuntivo es el modo que se emplea cuando no hay aserción o esta no resulta suficientemente independizada”.

Una aserción es una afirmación que hace el hablante. Esta es la clave para entender y explicar la diferencia básica entre los modos indicativo y subjuntivo.

4.2.12. Guillermo Rojo y Alexandre Veiga

Concluyen que existen diferencias modales partiendo de cinco enunciados idénticos en cuanto a su enfoque temporal (presente) que, además, podemos incluir en estructuras lingüísticas idénticas:

¹⁸² Parecida a la reflexión y propuesta que hace J. P. Ruiz Campillo (2004).

- a) Los amigos que en estos momentos *están* encantados escuchándome
- b) Los amigos que en estos momentos *estarán* encantados escuchándome
- c) Los amigos que en estos momentos *estarían* encantados escuchándome
- d) Los amigos que en estos momentos *estén* encantados escuchándome
- e) Los amigos que en estos momentos *estuvieran/sen* encantados escuchándome

diferencias que Veiga recoge de la siguiente manera:

- a) Conocimiento concreto + no negación implícita + no matiz de probabilidad
- b) Conocimiento concreto + no negación implícita + matiz de probabilidad
- c) Conocimiento concreto + negación implícita
- d) Conocimiento inconcreto + no negación implícita
- e) Conocimiento inconcreto + negación implícita

Después de señalar una serie de “matices modales”¹⁸³, Veiga opta por presentar las distintas oposiciones modales en términos de:

- 1) *objetivo/subjetivo*
- 2) *irreal/no irreal*
- 3) *incierto/no incierto*

Concede primacía a la primera de ellas, ya que “halla su expresión mediante la sustitución entre dos conjuntos suficientemente diferenciados de formas verbales [indicativo y subjuntivo]” (1991: 119); aunque también considera básica la segunda oposición modal:

¹⁸³ Conocimiento/ignorancia, carga informativa/interiorización previa de la información como ya conocida, enunciación/volición, improbabilidad/no improbabilidad, información provisional o no confirmada/ información no provisional o confirmada, alejamiento cortés/expresión directa, etc.

			PRIMERA NOCIÓN MODAL BÁSICA	
			Objetivo	Subjetivo
SEGUNDA NOCIÓN MODAL BÁSICA	No irreal	No incierto	IND 0 objetivo no irreal, no incierto	SUBJ 0 subjetivo no irreal
		Incierto	IND 1 objetivo no irreal, incierto	
	Irreal		IND 2 objetivo irreal	SUBJ 2 subjetivo irreal

La clasificación de las formas verbales es la siguiente:

- IND 0: *canto, cantaré, cantaba, cantarí, canté, he cantado, habré cantado, había cantado, habría cantado.*
- IND 1: *cantaré, cantarí, habré cantado, habría cantado.*
- IND 2: *cantarí, habría cantado* (más casos de *cantaba, cantara, había cantado, hubiera/hubiese cantado*).
- SUBJ 0: *cante, cantara/cantase, haya cantado, hubiera/hubiese cantado.*
- SUBJ 1: *cantara/cantase, hubiera/hubiese cantado.*

De acuerdo con el planteamiento de Veiga, no hay inconveniente en que algunas formas verbales aparezcan en más de un grupo modal. Además, las formas que aparecen entre paréntesis obedecen al fenómeno de la *dislocación*.

Por tanto, según la primera noción modal básica, todas las formas del indicativo (IND 0) son “objetivas”; de acuerdo con la segunda noción modal básica, todas las formas del indicativo, excepto *cantarí* y *habría cantado* (IND 2), son “no irreal”; por último, una tercera noción modal separa, dentro de las “no irreal”, a las formas “incierto”: *cantaré, cantarí, habré cantado* y *habría cantado* (IND 1). Según esto, “lo objetivo” abarca “lo no irreal” y “lo irreal”, y “lo no irreal” abarca tanto “lo no incierto” como “lo incierto”.

4.2.13. *Nueva Gramática de la Lengua Española* (RAE)

Aunque se reconoce en esta nueva edición de la Real Academia el valor de probabilidad (conjetura) de las formas simples y compuestas del “Futuro” y “Condicional”, estas aparecen incluidas en el modo indicativo; por tanto, solo se contemplan los modos indicativo y subjuntivo, señalando que estas formas verbales contienen componentes de naturaleza modal, pero que en ningún caso corresponden a un modo aparte. A pesar de ello, es interesante el hecho de llamar al primero “presente modalizado”, si bien del condicional, aunque propone un ejemplo, no se especifica que sea “pasado modalizado” (2009: 1867).

Otra cuestión interesante es la explicación que del origen de la forma *cantaré* se ofrece, ya que se dice que el sentido obligatorio de esta antigua forma perifrástica se perdió quedando solo el meramente temporal. Así pues, ante esta afirmación, *cantaré* no tendría valor modal (radical o epistémico) alguno, lo que se contradice con el “futuro de conjetura” reconocido en esta misma edición, por un lado, y el haber admitido valores y matices como “órdenes, solicitudes, recomendaciones y compromisos”¹⁸⁴ para dicha forma (2009: 1768-1769).

En cuanto a la oposición indicativo/subjuntivo, se dice en esta *Nueva Gramática* que resultan imprecisas oposiciones semánticas como “certeza/incertidumbre”, “realidad/virtualidad o irrealidad”, “actualidad/no-actualidad”, y otras similares formadas con las nociones de “potencialidad”, “posibilidad” y sus contrarias. De entre las muchas nociones semánticas propuestas con intención de explicar de forma unificadora las alternancias modales, la *NGLE* destaca la de *asertividad/no-asertividad* (grado de compromiso del hablante con la veracidad del contenido de lo que se afirma), que si bien señala que no es efectiva en todos los casos, sí resulta para un buen número de ellos en la selección modal (2009: 1868-1869).

¹⁸⁴ Líneas más arriba, se niega el carácter obligatorio del “futuro sintético”.

Con todo, pese a elogiar esta explicación semántica, la Real Academia señala que no debe olvidarse que la estructura sintáctica y algunas particularidades léxicas imponen a menudo la selección modal.

4.2.14. Los problemas del enfoque tradicional

Como hemos podido comprobar, la mayoría de las gramáticas tradicionales no reconocen el *potencial/predictivo/aproximativo* como modo del español. Además, el enfoque dado tradicionalmente al análisis de la oposición indicativo/subjuntivo en términos de realidad/irrealidad, certidumbre/incertidumbre, objetividad/subjetividad plantea numerosos problemas de diferente naturaleza.

Algunos autores tan solo se limitan a describir los contextos en los que aparece uno u otro modo (hecho que no termina de aclarar cuándo usar cada modo en el contexto de la enseñanza/aprendizaje del español L2/LE); pero, además, se ofrece una identificación errónea del significado expresado por indicativo y subjuntivo con el de los predicados que los rigen.

Estamos de acuerdo con Matte Bon en que si los verbos de *deseo* expresan voluntad del sujeto y requieren subjuntivo, ello no nos autoriza de forma alguna, a afirmar que el subjuntivo sea el modo de la voluntad, ni podemos sostener que el subjuntivo es el modo de la irrealidad basándonos en el hecho de que aparece a menudo en contextos en los que nos referimos a “acciones” irreales¹⁸⁵. Tampoco el hecho de que “estar seguro de” rija indicativo, es suficiente para deducir que el indicativo es el modo de la certidumbre.

Por tanto, si queremos que nuestros estudiantes entiendan totalmente las propiedades de los *modos* en español, deberíamos preguntarnos por qué usamos uno u otro modo para expresar, por ejemplo, probabilidad y cuáles son

¹⁸⁵ F. Matte Bon, F. (2008): “El subjuntivo español como operador metalingüístico de gestión de la información”.

las propiedades de la expresión de la probabilidad que hacen que aparezca cada modo entre las diferentes expresiones que se utilizan para realizarlas.

4.3. Gramáticas de E/LE

Como ya se ha dicho, las principales gramáticas de los últimos años describen la capacidad de las formas *cantaré* y *cantaría* no solo para expresar temporalidad, sino que tienen además valores modales. Sin embargo, en la enseñanza del español L2/LE, muchos de los criterios de estudio utilizados dificultan tanto su comprensión como su aprendizaje o no son adecuados. Es necesario, por tanto, aplicar otras líneas de trabajo, de forma práctica, comunicativas y culturales, que muestren el comportamiento real de estas formas en la lengua española.

Si echamos un vistazo a los principales manuales de E/LE publicados en los últimos años (basados, por lo general, en la visión tradicional), podemos ver de inmediato que, cada vez que se expone el tema del futuro en nuestra lengua, la forma central que se estudia es la del tradicional “futuro imperfecto de indicativo”. Además, en la mayoría de estos manuales, el estudio de esta forma viene inserto en un tema básicamente referido al futuro temporal, lo que hace que se refuerce en el aprendiente la idea de que es esta la única forma permitida para expresar futuro, en detrimento de otras que pueden (y de hecho son más frecuentes que esta) igualmente servir para expresar futuridad en español.

Recordemos de nuevo que, en español, la palabra *tiempo* se usa indistintamente para referirse a la medida cronológica, a una categoría física, a los cambios atmosféricos o a las formas verbales. Debido a esta simplificación, existe la creencia de que los mal llamados “tiempos verbales” expresan únicamente *tiempo* en su sentido cronológico.

Pero volviendo al tema del modo, al igual que en la mayoría de las gramáticas tradicionales, los manuales y gramáticas de E/LE hablan de dos

modos verbales¹⁸⁶: indicativo y subjuntivo, quedando así el “futuro” y el “condicional” como formas verbales pertenecientes al modo indicativo.

Pasemos, pues, a ver qué es lo que dice la bibliografía de E/LE respecto al indicativo y al subjuntivo, así como a la selección modal.

4.3.1. Indicativo vs. Subjuntivo

A pesar de que ya podemos encontrar publicadas gramáticas y artículos relacionados con el español LE en los que se intenta presentar las múltiples manifestaciones del modo¹⁸⁷ a través de conceptos generales, aún es frecuente encontrar la diferencia modal mediante interminables listas de verbos y contextos –con sus excepciones, claro está– en los que aparece el subjuntivo, que se repiten una y otra vez con la intención, probablemente, de que el aprendiente acabe memorizándolos y con la esperanza de que no se pregunte por qué y para qué usamos este “extraño” modo en español.

Así que, de entrada, podemos diferenciar los manuales de E/LE en cuanto al tratamiento de la categoría modo en dos grupos:

- 1) Aquellos que ofrecen una regla para cada una de las manifestaciones del modo, entre los que se encuentra, como ya hemos mencionado antes, la gran mayoría de gramáticas y libros de texto de E/LE. Estos acuden a dos largas listas: una de verbos que exigen subjuntivo y otra de palabras-clave tales como *deseo, obligación, necesidad, petición, intención, influencia, sentimiento, emoción, irrealidad, no realización, hipótesis, duda, inseguridad, incertidumbre, valor de futuro, “Ojalá”, negación, expresiones impersonales, reacción subjetiva, inexistencia, desconocimiento, información reciclada*, etc. (Ruiz Campillo 2005: 8).

¹⁸⁶ No incluimos aquí el imperativo, por no ser relevante para nuestro estudio.

¹⁸⁷ Estos trabajos, entre los que encontramos la *Gramática básica del estudiante de español* que más adelante analizaremos, podrían dar paso, en el futuro, a la entrada de estos nuevos conceptos en los libros de texto.

- 2) Los que proponen un valor central para cada elemento, lo que supone un reto, y que, hasta el momento, solo encontramos en algunas gramáticas pedagógicas (*Gramática comunicativa o Gramática básica del estudiante*) y en estudios de Matte Bon y Ruiz Campillo que analizaremos más adelante.

Sin embargo, aún no ha tenido una gran repercusión en el diseño de materiales didácticos, quizá porque esos valores centrales propuestos por unos y por otros no terminan de convencer o explicar los entresijos del modo en español. Matte Bon (2006: 35) afirma que en el análisis gramatical no hemos dado grandes pasos porque se continúa dando cuenta del sistema como si cada elemento fuera independiente, sin tener en cuenta que buena parte de lo que interpretamos se crea en las dinámicas contextuales. Así, el reto para los próximos años está en evitar quedarse en el plano de los efectos expresivos de cada fenómeno lingüístico y buscar maneras de explicar esos fenómenos globalmente (*abstracción*) y analizar los mecanismos de funcionamiento del sistema en contexto.

En los siguientes apartados nos detendremos con mayor profundidad en las innovadoras propuestas de Matte Bon (1992) y Ruiz Campillo (2005), por lo que a continuación presentaremos algunas de las “falacias” propuestas por el primer grupo que llevan al estudiante a no asimilar eficazmente la diferenciación modal:

- a) El indicativo es el modo de las oraciones independientes y el subjuntivo es el modo de las oraciones subordinadas. No extraña que el estudiante de español L2/LE cometa errores tales como:

(58)

*Creo que *esté molesto por lo de ayer.*

- b) El modo indicativo expresa “lo real” y el modo subjuntivo expresa “lo no real”, que se suele asociar a acontecimientos de tipo “deseado”, “posible” “hipotético” o “no realizado”. Es evidente, como defiende Ruiz Campillo (2005: 6-7), que conceptos como *irrealidad*, *hipótesis*, *posibilidad* o *duda* son *antioperativos* en una reflexión contrastada

sobre el valor y el funcionamiento del modo en español, ya que el alumno, al tomar la “regla” como argumento de decisión, se verá perfectamente legitimado y justificado para producir secuencias como las que siguen, tan fácilmente observables en las aulas de español:

(59)

*Los hombres *sean de Marte y las mujeres de Venus.*

(60)

*Si *tenga tiempo, te llamo más tarde.*

(61)

*No sé; *esté trabajando.*

(62)

*Creo que lo *vea esta tarde en la cafetería.*

- c) El indicativo expresa “lo objetivo” y el modo subjuntivo expresa “lo subjetivo”. Esta desafortunada oposición es producto de la confusión entre forma y sintaxis (Ruiz Campillo 2005: 7), por lo que tampoco resulta extraño que el hablante no-nativo emita enunciados del tipo:

(63)

*Es horrible que *hay tanta hambre en el mundo.*

(64)

*Me parece que no te *guste mucho la película.*

- d) La subordinada en indicativo transmite una “información nueva” para el oyente y en subjuntivo una “información ya conocida”¹⁸⁸. Así, podríamos encontrar los siguientes enunciados:

(65)

*Necesito que *haces esto por mí.*

(66)

*Sé que mañana *vayas al cine con Beatriz.*

¹⁸⁸ Propuesta dada por Matte Bon, que veremos con más detenimiento más adelante, que con ejemplos como estos se derrumba. Ruiz Campillo dice que su intento es bueno e innovador, pero que el concepto de información no aclara el problema de la selección modal.

- e) Finalmente, vemos que los casos de neutralización modal se acopian en una lista aparte, ya que las clasificaciones anteriores no pueden explicar la sutil diferenciación de significado en el uso de indicativo o subjuntivo en determinados enunciados. En estos casos, nos hallamos ante la incapacidad por parte del aprendiente de apreciar esa diferencia:

(67)

No puedo creer que fuerais novios.

No puedo creer que fuisteis novios.

Como se ve, el tratamiento del modo en las clases de E/LE es un verdadero quebradero de cabeza no solo para los alumnos, sino también para los profesores, ya que todavía nos valemos de reglas que organizan y mezclan sin coherencia alguna valores formales, sintácticos, semánticos, discursivos y pragmáticos, dando lugar a clasificaciones que podrían estar basadas en las siguientes falacias:

1. Que es posible para el instructor describir el uso del contraste modal, en toda su extensión, a través de listas.
2. Que es posible para el alumno memorizar estas listas.
3. Que es posible usar después eficazmente el contraste modal a través de la memorización de estas listas (Ruiz Campillo 2005: 8-9).

No debemos olvidar que el único propósito de la mayoría de nuestros estudiantes es el de lograr comunicarse en español y que no todo estudiante de español (por no decir la mayoría) tiene necesariamente conocimientos de gramática.

La definición de Emilio Ridruejo (1999), aunque pedagógica y buena, es la de un lingüista para lingüistas por lo que todavía es poco aplicable a la enseñanza de la gramática del español como lengua extranjera. En este terreno, dos han sido hasta ahora los intentos de acercarse a la enseñanza de la variación modal partiendo del aprendiente y no del lingüista nativo. El primero lo expuso Francisco Matte Bon en múltiples publicaciones, pero sobre todo en su *Gramática comunicativa del español* (1992). El segundo, y más reciente, es

el de José Plácido Ruiz Campillo (1998), que rompe radicalmente con los conceptos de tiempo y de modo tradicionales para explicar el verbo.

4.3.2. La aportación de Francisco Matte Bon

A F. Matte Bon (1992) le debemos el haber mejorado la capacidad explicativa de la clasificación modal suponiendo valores más generales y operativos en cada “modo”, poniendo en juego los factores discursivos que intervienen en la selección modal, lo que demuestra un avance en la capacidad explicativa notable en algunos casos¹⁸⁹. Sus planteamientos se distancian del tradicional *lengua/realidad*, en el que se basa la mayor parte de las explicaciones al uso del problema.

También hace una clasificación modal tripartita:

- a) Modo *Informativo* [Indicativo]
- b) Modo *Virtual* [“Condicionado” de Alarcos]
- c) Modo *No informativo* [Subjuntivo]

Según Matte Bon, el *informativo* es el modo “que mejor se presta para dar informaciones nuevas, que todavía ni se han hecho explícitas ni los interlocutores pueden suponer, sobre un sujeto gramatical del que se quiera hablar” (1992: 8).

La característica principal de las formas verbales pertenecientes al modo *virtual*¹⁹⁰ es la de informar sobre cosas virtuales o consideradas como tales por el enunciador en el momento de la enunciación: mediante la forma “cantaré” se predicen cosas virtuales; mediante “cantaría” se expresa lo que el hablante considera como virtualmente asimilado/asumido.

¹⁸⁹ Aunque Ruiz Campillo afirma que su propuesta no es válida para todos los casos.

¹⁹⁰ Matte Bon afirma que las formas “cantaré” y “cantaría” tienen elementos evidentes en común que los diferencian de todos los demás tiempos de los que dispone el sistema verbal español y que, por eso, prefiere agruparlas en un modo virtual.

El *subjuntivo* se distingue de todos los demás tiempos del español por no presentar informaciones nuevas. El enunciador pone los verbos en subjuntivo cuando solo quiere referirse a la relación entre sujeto y predicado, sin dar informaciones sobre el sujeto del verbo (1992: 49). La aportación esencial de Matte Bon a una descripción del cómo y por qué usamos el subjuntivo fue tener, por tanto, en cuenta el contexto discursivo dentro del que se enmarca una comunicación determinada, en la que los interlocutores se intercambian informaciones o las dan por sabidas.

Además, dice que:

“El apelativo *subjuntivo* parece estar demasiado relacionado con análisis que han querido ver este modo en sus posibles referentes más allá de la lengua. El subjuntivo [no informativo] no remite a lo extralingüístico: es el modo que, por excelencia, ignora lo extralingüístico. Es, pues, un error querer analizar a toda costa en términos de lo real o irreal. Aunque con frecuencia haya una coincidencia entre los empleos de este modo y el hecho de que en lo extralingüístico se trate de referentes irreales, no es más que una coincidencia; y son numerosísimos los contraejemplos en los que el referente de un empleo de este modo es perfectamente real. El subjuntivo remite en realidad a la lengua misma y al proceso de enunciación. Analizarlo en términos de lo que sucede en el mundo es, de nuevo, confundir el modelo con el artista, los materiales que utiliza y la obra de arte misma.” (1992: 4, 5)

Por tanto, para Matte Bon la elección entre indicativo o subjuntivo por parte del hablante tiene que ver con una jerarquía de informaciones: las *nuevas* y las *conocidas*. Las informaciones nuevas se corresponderían con el indicativo y las conocidas con el subjuntivo. Por ejemplo:

(68)

- *Me parece que va a llover* (información nueva)
- *Pues yo no creo que vaya a llover. Casi no hay nubes* (Comentario a la información anterior, ya conocida)

Para aplicar esta idea en el aula, Matte Bon (1998: 77) propone las siguientes preguntas que se pueden hacer en clase ante un texto en el que aparezcan *indicativo*, *virtual* y *subjuntivo*:

- ¿Qué es lo que ya sabíamos?
- ¿Qué nos está diciendo aquí?
- ¿Esto lo sabíamos o no lo sabíamos?
- ¿Y los interlocutores lo sabían o no?

Sin embargo, no es fácil llevar este tipo de explicación a la clase de español como lengua extranjera. Ruiz Campillo señala que esta explicación sobrevalora la función del discurso y no da cuenta del valor del morfema del subjuntivo en sí, además del hecho de otorgar un valor discursivo al morfema que este no puede tener:

“...no siempre un individuo que formula una relación sujeto-predicado con un indicativo tiene intención de informar, así como no todo indicativo que surca el aire surte el efecto de una positiva adquisición de *información*. La información se siente más bien como una de las varias posibles consecuencias interpretativas de algo más básico que realmente pueda ser considerado un acto del hablante capaz de transmitirla, y que nosotros, a efectos de este trabajo, identificaremos como declaración.” (1998: 96)

4.3.3. La aportación de J. P. Ruiz Campillo

Ruiz Campillo (1998: 91-130) hace una revisión de la categoría de modo y habla de tres modos morfológicos: *indicativo*, *predictivo* y *subjuntivo*.

Dice que Matte Bon (1992) mejoró ostensiblemente la capacidad explicativa de la clasificación modal simplemente suponiendo valores más generales y operativos en cada modo. Alaba su consideración despegada del falso tándem *lengua/realidad* y dice que demuestra un avance notable en su explicación, aunque no en todos los casos. Dice que el problema está en el concepto de *información* como valor asociado a la selección modal, que puede hacernos correr el riesgo de dejarnos confundir.

Para Ruiz Campillo, el problema reside en el hecho de que la noción de *información* está más relacionada con la intención o el resultado de las preferencias que con las preferencias mismas. “No siempre un individuo que formula una relación sujeto-predicado con un indicativo tiene la *intención* de informar, así como no todo indicativo surte el efecto de una positiva adquisición de información. La *información* se siente más bien como una de las varias posibles consecuencias interpretativas de algo más básico que realmente pueda ser considerado un *acto* del hablante capaz de transmitirla” (1998: 96) y que él identifica como *declaración* (poner de relieve un estado de cosas).

Según él, el concepto de *declaración*, como acto básico, aporta respuesta al carácter no necesariamente intencional o efectivo del morfema de indicativo. El modo, pues, es una pura *representación* de actos que el hablante manipula a su conveniencia.

Reduce el valor del modo (acto básico de este) a *declaración* (indicativo) y *no-declaración* (subjuntivo). Pero dice que existen precisiones nada despreciables con respecto al diferente “modo” en que es posible *declarar* o evitar una declaración; pues, aún concediendo el valor declarativo a futuro y condicional, es evidente el carácter modal del contraste “*Está* en la cárcel/*Estará* en la cárcel” o “*Dijo que sí/Diría que sí*”¹⁹¹.

Defiende la evidencia de una diferencia nítida de modalidad y afirma que esto significaría que el español no se conforma con señalar una diferencia morfológica entre un supuesto *grado cero* modal (indicativo) y un *modo marcado* (subjuntivo), sino que establece dos posibilidades morfológicas de representación de declaraciones atentas a una diferencia en el acto que refieren, que cifra provisionalmente en el contraste “afirmar la relación sujeto-predicado” vs. “suponer la relación sujeto-predicado”.

¹⁹¹ Advierte acertadamente que el modo subjuntivo no solo se opone al indicativo sino también al potencial, al que él llama *modo aproximativo/predictivo*. En efecto, con el potencial (*cantará, cantaría, habrá cantado, habría cantado*) también declaramos el contenido de una predicación, pero sobre la base de datos indirectos.

ACTO BÁSICO	ACTUALIZACIÓN MORFOLÓGICA		MODO
Declaración	(de verdad)	AFIRMACIÓN	(Indicativo)
	(de verosimilitud)	SUPOSICIÓN	(Predictivo)
No-declaración		MENCIÓN	(Subjuntivo)

Ruiz Campillo justifica la existencia del modo predictivo, pero no está de acuerdo con Alarcos en separar futuro y condicional del indicativo como modo de la *posibilidad* ante los “valores asertivos del futuro” (*Mañana saldrá el sol, como todos los días*) y “los impresivos de mandato” (*No matarás*) de los que habla Hernández (1996: 366).

Pero también admite que es necesario admitir que la posibilidad de ejecutar mandatos con el futuro choca con la noción de *suposición* propuesta por él mismo.

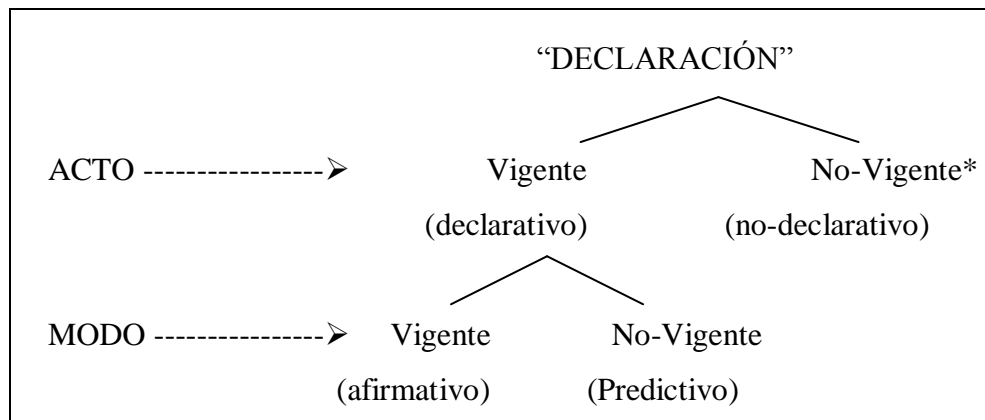
Dice que el problema está en la elección del término adecuado: en realidad, *suponer* consiste en el acto de declarar una relación que se presenta como no experimentada. Dada la poca claridad de esta posibilidad, tendremos que acudir (según Ruiz Campillo) al término *predicción*, comúnmente aceptado como uno de los valores de uso del futuro. Pero aún tiene que superar lo apuntado por Hernández.

En resumen, adopta la postura de hacer una distinción secundaria dentro del indicativo entre:

- a) Representación de los actos declarativos cuya referencia es una relación sujeto-predicado que se actualiza como “representada” (presente, imperfecto, perfecto, indefinido y pluscuamperfecto).
- b) Representación de los actos declarativos cuya referencia es una relación sujeto-predicado que se actualiza como “no experimentada” (futuro imperfecto, futuro perfecto, condicional simple y condicional compuesto).

Así, habla de un *modo de acción* (declaración/no-declaración) y de un *modo de referencia* que se da solo en la declaración (afirmación/predicción).

Finalmente, dice que las capacidades de determinación modal del morfema verbal pueden ser objeto de una reducción en términos de oposición de selección de vigencia relativa (DVR):



Con ello, el valor de operación modal de los morfemas diferenciados en español quedaría formalizado en:

		ACTO	MODO
DECLARATIVO AFIRMATIVO	sale, salía, salió	V	V
DECLARATIVO PREDICTIVO	saldrá, saldría	V	NV
MENTIVO	salga, saliera/-se	NV	--*

* Como no existe el futuro de subjuntivo, no se da la distinción de modo Vigente/No-Vigente.

En los últimos años, Ruiz Campillo (2005, 2006 y 2007) se ha esforzado en aplicar este concepto "revolucionario" de la función comunicativa del subjuntivo en la clase de español L2/LE¹⁹². Una aplicación didáctica de este mediante el concepto de la *no-declaración* la podemos encontrar en la *Gramática básica del estudiante del español*¹⁹³, de la que nos ocuparemos con más detenimiento más adelante y de la que Ruiz Campillo es coautor. Aquí, se

¹⁹² Tiene un blog llamado *Gramatix unplugged: La barbarie de la gramática tradicional, al descubierto* y participa activamente en foros de E/LE.

¹⁹³ Ejercicio 1, pág. 158.

propone un ejercicio cuyo contexto es un interrogatorio, en el que el interrogado ha expuesto opiniones:

(69)

Creo que Alejandro Cascas se llevó las joyas

No creo que Rosa Alora esté implicada

suposiciones:

(70)

Es posible que Lourdes Milo esté todavía en España

Supongo que Jenaro Orol estará ya en otro país

y deseos:

(71)

Quiero que venga mi abogado inmediatamente.

El secretario ha ido anotando las declaraciones del detenido mediante la fórmula *ha declarado que...* La tarea del estudiante es decidir si el acusado ha declarado o no lo que el secretario ha anotado en su libreta. Por ejemplo:

(72)

“No creo que Rosa Alora esté implicada en el robo”

¿Ha declarado que Rosa está implicada en el robo? Evidentemente, *no*

o bien:

(73)

“Sé que Pablo Margi tiene una parte del dinero”

¿Ha declarado que Pablo tiene una parte del dinero? Evidentemente, *sí*.

Nos parece realmente interesante el trabajo de Ruiz Campillo y, por el momento, es la única explicación aplicable a la clase de E/LE de cómo, cuándo y por qué usamos subjuntivo en español.

Sin embargo, y sin querer menospreciar su labor, en cuanto a la expresión de la probabilidad, las nociones de *declaración/no-declaración* no terminan de explicar el uso de las formas *cantaré* y *cantaría* en español. Los ejemplos que Ruiz Campillo ofrece para el “futuro” o el “condicional” son del

tipo “Supongo que *estará/estaría* en casa”, para que se vea expresa la declaración del emisor. ¿Qué ocurre entonces en casos como “*Estará/estaría* en casa” donde el emisor no aparece?

Es de especial interés la opinión de Matte Bon al respecto en un artículo recientemente traducido¹⁹⁴ al español y a la que nos sumamos:

“En el fondo, de todas estas consideraciones se obtiene la impresión de que la fluctuación terminológica depende de una ambigüedad más grave que tiene que ver con la relación entre la lengua, los hablantes y el mundo extralingüístico. En la base de los problemas de los estudios sobre el modo (más concretamente sobre el subjuntivo) existe una poco clara distinción entre estos tres elementos. Un enunciador puede perfectamente declarar algo y no asumir la responsabilidad (*Estará en casa*), al igual que puede decir mentiras, o decir algo falso bromeando de manera que su interlocutor comprenda que lo que ha oído no es verdad. Desde el punto de vista lingüístico, ¡la declaración sigue siendo una declaración! El verdadero error reside por lo tanto en la obstinada consideración del mundo extralingüístico en la búsqueda de la explicación de un fenómeno que tiene poco que ver con él¹⁹⁵. La lengua es, entre otras cosas, un sistema de representación con el que nos referimos al mundo extralingüístico. Por lo tanto es lícito preguntarse sobre las relaciones que existen entre lo que se dice y el mundo extralingüístico. Pero este es solo un aspecto. Existen otros no menos fundamentales: la lengua es un sistema de interacción social con el que nos insertamos y nos movemos en una comunidad, con el que nos asociamos y nos disociamos de los demás, con el que intercambiamos información, etc. Limitarse a analizar las relaciones que existen entre lo

¹⁹⁴ Matte Bon, F. (2008): “El subjuntivo español como operador metalingüístico de gestión de la información”.

¹⁹⁵ Matte Bon afirma que hay una distinción poco clara entre la *lengua* y el *mundo*. También llama la atención sobre los enormes problemas epistemológicos que plantea el uso de los conceptos de *aserción* y *declaración* para el estudio de fenómenos como el “futuro” y el “condicional”, que en algunos casos expresarían aserciones y en otros, no. Dice, además, que en numerosas ocasiones la atención de los investigadores parece concentrarse demasiado en la relación con el mundo extralingüístico y las actitudes que hacia ella se expresan y muy poco en las operaciones metalingüísticas que certifican los operadores gramaticales estudiados.

que decimos y el mundo extralingüístico significa olvidar todo lo demás.

Con la lengua, además de hablar del mundo, como es sabido, hablamos de la lengua misma, del estatuto que queremos conferir a nuestras palabras. Es la dimensión metalingüística de la lengua. La mayor parte de los fenómenos de los que se ocupa la gramática tienen que ver con operadores que sirven precisamente para esto: tiempos y modos verbales, determinantes del sustantivo, marcadores del discurso, etc. Lo mismo vale para el subjuntivo. En este sentido, las propuestas que analizan la oposición entre los modos en términos de aserción y presuposición podrían constituir una novedad y darnos una potente clave de lectura de los fenómenos si se olvidasen del único aspecto que se ha analizado desde hace siglos.” (2008: 17, 18)

Además, debemos recordar que el español prefiere el uso del indicativo con las expresiones de probabilidad *igual* o *a lo mejor*, que expresan mínima probabilidad y en las que tampoco se aprecia al emisor declarando.

Sorprende también el hecho de que en sus trabajos publicados¹⁹⁶ sí separa los modos *afirmativo* (indicativo) y *aproximativo* (potencial); pero cuando colabora en algún método de español para extranjeros no deja ver sus ideas al respecto¹⁹⁷.

4.3.4. Otras gramáticas de E/LE

Como ya se ha mencionado más arriba, las gramáticas de español como lengua extranjera no hablan de un modo *aproximativo/predictivo* aunque, como veremos más adelante, contamos con una innovadora gramática que incluye el término *predictivo*. Esto se debe básicamente a dos razones:

¹⁹⁶ “El futuro no es futuro” en *DidactiRed I. Gramática. Aspectos pragmático-discursivos*. Instituto Cervantes, Ediciones SM ELE, Madrid, 2006, pp 15-17.

¹⁹⁷ Tanto en *Abanico. Curso Avanzado de Español* como en la *Gramática Básica del Estudiante de Español* no se separan las formas “cantaré”, “habré cantado”, “cantaría” y “habría cantado” del indicativo aunque, si bien es cierto, en esta última sí se recoge el concepto de *declaración* como acto básico del modo en español.

- a) En la mayoría de las gramáticas tradicionales tampoco existe consenso a la hora de separar las formas del “futuro” y del “condicional” en un modo independiente, lo que hace que las gramáticas de E/LE sigan el patrón de aquellas.
- b) Aunque algunos gramáticos dedicados a la enseñanza de español LE sí se han arriesgado a hacer una división tripartita de la categoría modal del español, como es el caso de Matte Bon y Ruiz Campillo, bien es cierto que la mayoría prefiere eludir el tema no ya por no creer en la existencia de un modo intermedio entre indicativo y subjuntivo, sino por no querer confundir o complicar aún más la ya harto complicada gramática del español¹⁹⁸.

Nos parece interesante destacar algunas de las gramáticas de español para extranjeros, ya que se aprecian incongruencias, bien que pueden llevar a confundir más al aprendiente, bien contradicciones en el propio gramático.

4.3.4.1. Gramática básica del español. Norma y uso¹⁹⁹

En la *Gramática básica del español. Norma y uso*, se empieza hablando de las características generales del verbo (1989: 131):

“El verbo posee morfemas flexivos de número, como el nombre y el pronombre, y morfemas flexivos de persona, como el pronombre. Además, a diferencia del nombre y del pronombre, también cuenta con morfemas flexivos de tiempo y de modo. [...] Al significado léxico que conlleva toda palabra, el verbo añade las siguientes informaciones:

- **persona** (sujeto)
- **número** (singular, plural)
- **tiempo** (pasado, presente, futuro)
- **modo** (indicativo, subjuntivo, condicional...)
- **aspecto** (perfectivo, progresivo...)”

¹⁹⁸ Un claro ejemplo de ello es Ruiz Campillo, defensor del modo *aproximativo/predictivo*, que en las gramáticas en las que colabora junto con otros gramáticos de E/LE no deja ver sus, a nuestro modo de entender, acertadas ideas.

¹⁹⁹ R. Sarmiento y A. Sánchez (1989).

Como se puede ver, R. Sarmiento y A. Sánchez hablan de un modo condicional; pero a la hora de tratar los valores de los tiempos personales del verbo, hacen la clásica división bimodal “indicativo/subjuntivo”, incluyendo así las formas *cantaré* y *cantaría* como parte del indicativo.

Curiosamente, el término escogido para referirse a la forma *cantaría* es el de “futuro hipotético”, que se caracteriza por ser entendido como “el futuro del pasado” en cuanto que expresa un futuro respecto al momento de la enunciación, y solo al final, y a modo de nota, habla de su valor de probabilidad (1989: 151):

“La correlación de probabilidad tiene en español distintas realizaciones, pudiéndose expresar mediante unos u otros tiempos verbales y con la ayuda o no de otras formas auxiliares no verbales. Las formas de futuro y de condicional son las utilizadas, como se observa en el siguiente cuadro”:

<i>A lo mejor está en casa</i>	=	<i>Estará en casa</i>
<i>A lo mejor ha estado en casa</i>	=	<i>Habrá estado en casa</i>
<i>A lo mejor estuvo en casa</i>	=	<i>Estaría en casa</i>
<i>A lo mejor había estado en casa</i>	=	<i>Habría estado en casa</i>

En cuanto al “futuro”, estos autores dicen que “expresa una acción que se realizará más tarde, tomando como punto de referencia el momento en que se sitúa o está el hablante” y que el valor de probabilidad para expresar “el resultado de una suposición, tras tener en cuenta algunos datos pertinentes” no es más que una de las posibles realizaciones que tiene esta forma verbal.

Por tanto, según la *Gramática básica del español. Norma y uso* las formas *cantaré* y *cantaría* para expresar probabilidad, en presente o en pasado, no son más que “usos dislocados” del sistema verbal español.

Lo que no se entiende es la incoherencia de mencionar un “supuesto” modo condicional dentro de la categoría modal²⁰⁰ para, poco después, mencionarlo dentro del indicativo como término tradicional de lo que ellos denominan “futuro hipotético”; es decir, como forma verbal.

4.3.4.2. Gramática didáctica del español²⁰¹

En esta gramática, Gómez Torrego (1997: 142) propone también la división en dos modos verbales, indicativo y subjuntivo:

“El modo indicativo es el modo del que se vale el hablante para expresar contenidos o hechos reales u objetivos vistos por él como seguros. Es el único modo en el que caben los enunciados oracionales interrogativos. [...] El modo subjuntivo expresa deseos, posibilidades, irrealidades... El hablante ve los hechos como ficción”.

Afirma que la diferencia entre indicativo y subjuntivo, en referencia a las oraciones subordinadas, no reside solo en la *actitud del hablante* ante los hechos, sino que es fundamental la *naturaleza del predicado* del que dependen las oraciones en las que debe aparecer uno u otro modo. Dicho esto, pasa a dar una lista de verbos que necesitan subjuntivo y concluye diciendo que la elección entre indicativo o subjuntivo puede depender también del carácter de un nexo subordinante o de la especificidad del indefinido *un, una*²⁰². Como ya hemos comentado anteriormente, esto no ayuda a la comprensión y posterior adquisición del subjuntivo en español por parte del estudiante de E/LE.

Aunque menciona el hecho de que algunos gramáticos hablan del modo potencial a modo de pequeña nota, como la mayoría de las gramáticas de E/LE,

²⁰⁰ Es curioso el hecho de que mencione el modo condicional junto con indicativo, subjuntivo y no hable del imperativo, limitándose a los puntos suspensivos.

²⁰¹ L. Gómez Torrego, 1997, Madrid: Ediciones SM.

²⁰² Gómez Torrego se equivoca al poner como ejemplo “*Busco un libro que sea interesante*”, pues la elección entre indicativo o subjuntivo depende de si el antecedente es conocido o desconocido por parte del emisor. El artículo indeterminado simplemente no especifica quién o qué es, pero eso no significa que el hablante no sepa de quién o de qué está hablando (*Quiero casarme con una chico que SABE cocinar / Quiero casarme con una chico que SEPA cocinar*).

separa las formas *cantaré* y *cantaría* en un apartado especial para tratar el “espinoso” tema de la expresión de la probabilidad y lo que algunos han llamado *usos dislocados*. Eso sí, habla de significado de estas formas verbales, por un lado, y valor de probabilidad, por otro²⁰³:

a) Futuro imperfecto

a.1) Significado: Esta forma verbal se usa para expresar hechos venideros:

(74)

Mañana iré a tu casa.

Pronto te lo diré.

a.2) Valor de probabilidad: Sin embargo, no siempre indica tiempo. Puede expresar una modalidad *potencial* o de probabilidad:

(75)

Ahora serán las cinco. → Posiblemente sean las cinco.

En este momento, mi padre estará en casa. → En este momento, mi padre está probablemente en casa.

b) Futuro perfecto

b.1) Significado: Esta forma verbal expresa tiempo futuro con relación al momento en que está situado el hablante y, además, indica anterioridad a otra acción:

(76)

Cuando tú vengas, yo ya habré limpiado la casa.

Mañana, a estas horas, yo ya me habré examinado.

b.2) Valor de probabilidad: Como el futuro imperfecto, también expresa modalidad *potencial* o de probabilidad, mezclada o no con la noción temporal de anterioridad a otra acción:

(77)

Si el suelo está mojado, habrá llovido.

Este cuadro lo habrá pintado algún aficionado.

²⁰³ L. Gómez Torrego (1997) [2002]: *Gramática didáctica del español*. Madrid, Ediciones SM, pp. 146-153.

c) Condicional simple

c.1) Significado: Con esta forma verbal, se expresa normalmente una acción posterior a otra acción:

(78)

Si viniera a casa, le daría el regalo.

Aunque estuvieras enfermo, no me separaría de ti.

c.2) Valor de probabilidad: Pero también expresa modalidad potencial:

(79)

Serían las cinco cuando llegó. → Probablemente eran las cinco...

Sería muy inteligente, pero lo suspendieron.

d) Condicional compuesto²⁰⁴

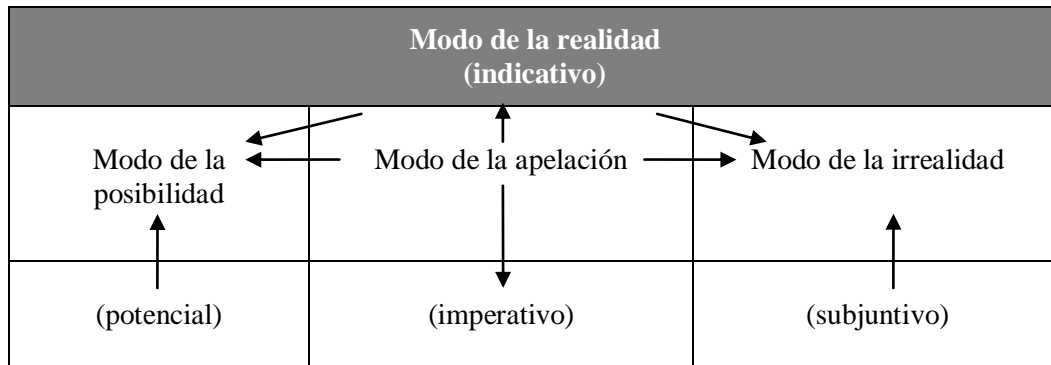
d.1) Significado: Con esta forma verbal, se indica una acción posterior a otra acción.

Teniendo en cuenta que se trata de una gramática para estudiantes de español como lengua extranjera y que, como la mayoría de estas, no trata el modo *aproximativo-predictivo* por no complicarla aún más, no se entiende por qué Gómez Torrego habla de un modo *potencial* cuando se refiere a los valores de probabilidad de estos “tiempos”. Este tipo de incongruencias provoca en el aprendiente mayor confusión y hace que el profesor, que muchas veces no tiene formación lingüística, no sepa cómo afrontar su tratamiento en el aula.

4.3.4.3. Gramática práctica del español actual

En cuanto a los modos en español, esta gramática distingue, además del imperativo, entre indicativo, subjuntivo y condicional (2008: 108-109):

²⁰⁴ Curiosamente, no habla de la expresión de probabilidad que también caracteriza a este “tiempo” y se limita a hablar de su uso en las condicionales.



Sin embargo, observando los ejemplos propuestos y los “tiempos” verbales del indicativo, a este último modo solo corresponden las formas *cantaría* y *habría cantado*.

Según estos autores, mediante el modo indicativo el hablante expresa su actitud respecto a la acción, transmitida por el verbo, presentándola como algo real o ajustado a la observación o percepción objetiva de la realidad:

(80)

Luce el sol

No ha llegado el tren

Con el modo subjuntivo, por el contrario, el hablante hace referencia a los hechos expresando su visión personal o subjetiva acerca de ellos, no pudiendo constatarlos:

(81)

Ojalá luzca el sol

Posiblemente haya llegado el tren

El modo potencial o condicional presenta los significados verbales no como expresión de la realidad o como manifestación de la subjetividad del hablante, sino como formulación de una hipótesis, conjetura o posibilidad:

(82)

En Suecia luciría un sol espléndido, si estuviera en otra latitud

Sánchez Pérez y Sarmiento González (2008: 118) afirman que el modo potencial o condicional “hace referencia, desde la perspectiva del hablante, a

una acción futura o pasada, o a un hecho real o irreal en cuanto que son vistos como probables o posibles, ya sea con carácter independiente, ya como dependientes de otro verbo principal”.

Resulta interesante el hecho de que las formas *cantaré* y *habré cantado* no expresan, según estos autores, probabilidad en futuro o pasado, haciéndolo solo en presente. Sin embargo, se olvidan de que en el modo indicativo, en cuanto a la forma *cantaré* (la única mencionada para el futuro²⁰⁵), han afirmado que se usa para “hacer referencia a algo que alguien se imagina que está ocurriendo en el tiempo presente o que ocurrirá en el futuro” (2008: 118).

En cuanto a la forma *cantaré*, se defiende el valor temporal como su significado principal y casi exclusivo, dejando como “usos secundarios” sus valores modales (2008: 116-117).

4.3.4.4. Gramática básica del estudiante de español²⁰⁶

Esta sí es una gramática hecha para estudiantes de español, ofreciendo explicaciones que una persona sin formación lingüística puede llegar a entender sin problemas además de acertadísimas ilustraciones²⁰⁷ a modo de tiras cómicas que consiguen la comprensión total por parte de no solo aprendientes, sino también profesores que, como ya se ha dicho, no siempre tienen formación lingüística o filológica.

En esta, colabora Ruiz Campillo, que deja ver su innovadora teoría sobre la *declaración/no-declaración* como acto básico de comunicación. Además, se incluyen por primera vez los términos *predictivo* y *suposición* (también propuestos por Ruiz Campillo), que nos parecen más adecuados en la clase de E/LE.

²⁰⁵ Sí se menciona que existen dos formas de futuro diferenciadas por el aspecto imperfectivo y perfectivo, pero para hablar de los valores de este llamado “tiempo” verbal, solo hace referencia a la forma simple.

²⁰⁶ R. Alonso Raya (*et al.*), Madrid: Difusión, 2005.

²⁰⁷ Al igual que hace la Gramática Cognitiva.

Se presenta, aquí, una descripción por categorías gramaticales (preposiciones, adverbios, modos, tiempos verbales...). A diferencia de las gramáticas mencionadas anteriormente, esta incluye los valores de probabilidad en los significados de las formas *cantaré*, *habré cantado*, *cantaría* y *habría cantado* y menciona como característica inherente de estos “tiempos” la *suposición*²⁰⁸:

- a) Futuro. Al igual que el Presente, el Futuro habla de una realidad presente o futura. Pero, a diferencia del Presente, con el Futuro solo *predecimos* o *suponemos cómo puede ser* una realidad de la que todavía no tenemos experiencia completa.

<p>Afirmando sobre el presente o el futuro:</p> <ul style="list-style-type: none">• <i>Ahora tiene mucho trabajo.</i> [Afirmación sobre algo en presente]• <i>Mañana acaba el trabajo.</i> [Afirmación sobre algo futuro]	<p>Haciendo una suposición sobre el presente o una predicción sobre el futuro:</p> <ul style="list-style-type: none">• <i>Ahora tendrá mucho trabajo.</i> [Suposición sobre algo en presente]• <i>Mañana acabará el trabajo.</i> [Predicción sobre algo futuro]
---	---

- b) Futuro perfecto. Con el Futuro perfecto *predecimos* o *suponemos* sucesos TERMINADOS antes de ahora o antes de un momento futuro.

- b.1) Suponer el pasado del presente:

<p>Afirmando el hecho: controlamos la información.</p> <ul style="list-style-type: none">● <i>¿Por qué estás tan cansado?</i>○ <i>Es que esta noche <u>he dormido</u> poco.</i>	<p>Suponiendo el hecho: no controlamos totalmente la información.</p> <ul style="list-style-type: none">● <i>¿Por qué está Luisa tan cansada?</i>○ <i>Habrà dormido poco.</i>
--	---

- b.2) Predecir el pasado del futuro:

<p>Declarar con seguridad sucesos futuros anteriores a otro momento futuro</p> <ul style="list-style-type: none">• <i>A las 5 <u>he llegado</u>.</i>	<p>Declarar prediciendo sucesos futuros anteriores a otro momento futuro</p> <ul style="list-style-type: none">• <i>A las 5 ya habré llegado.</i>
---	---

²⁰⁸ R. Alonso Raya (et al.) (2005: 139-150).

c) Condicional simple

c.1) Hacer suposiciones sobre el pasado:

Con el Condicional simple²⁰⁹ **suponemos una realidad pasada** o pedimos una suposición sobre ese tiempo pasado.

Afirmando el pasado:

- Eran las cinco, más o menos.

Suponiendo el pasado:

- En aquel momento *serían* las cinco, más o menos.

c.2) Hacer declaraciones hipotéticas:

Cuando utilizamos un Condicional simple para referirnos a algo presente o futuro, estamos declarando una **realidad hipotética** o preguntando por ella:

Declaramos (o preguntamos) hipotéticamente:

- Yo, en tu lugar, iría al médico. [Pero yo no soy tú y no puedo ir por ti]

Gracias a este sentido hipotético, podemos usar el Condicional simple también para hacer **más indirecta o cortés** una petición o una sugerencia:

Sugerimos más cortésmente:

- *¿Podrías ayudarme a cambiar este mueble?*

- ¿Puedes ayudarme a cambiar este mueble?

d) Condicional compuesto

d.1) Hacer suposiciones sobre el pasado del pasado:

Con el Condicional compuesto²¹⁰ suponemos una realidad anterior a una escena pasada, o pedimos una suposición sobre este tiempo:

²⁰⁹ Mediante una ilustración (o dibujos a modo de tira cómica) se presenta la oposición entre futuro y condicional para *suponer* cosas: el primero para el presente y el último para el pasado.

²¹⁰ Al igual que con el condicional simple, se presenta la oposición entre futuro perfecto y condicional compuesto para *suponer* cosas mediante una ilustración: el primero, para el pasado del presente y el último, para el pasado del pasado.

Afirmando el pasado del pasado:

- *Ayer tenías mala cara. ¿Es que habías dormido mal?*

Suponiendo el pasado del pasado:

- *Tenía mala cara, el pobre. ¿**Habría** dormido mal?*

Con todo, sigue habiendo una doble clasificación modal (indicativo/subjuntivo)²¹¹ que, como venimos repitiendo a lo largo de este estudio, no nos parece adecuada para que el estudiante de español comprenda cómo expresar probabilidad en español no solo a través de las formas *cantaré*, *habré cantado*, *cantaría* y *habría cantado*, sino mediante todas las expresiones de probabilidad que ofrece nuestra lengua y los diferentes matices que pueden adquirir dichas expresiones dependiendo del modo empleado.

4.3.4.5. Gramática española por niveles

Esta gramática –que, según sus autores²¹², sigue las directrices del *MCER* y del *Plan curricular del Instituto Cervantes*–, distingue solo entre indicativo y subjuntivo (2008: 492-493). Del primero dice que se emplea para informar acerca de hechos y que, al ser el modo con más formas y más empleado, es el modo que tiene menos valor concreto²¹³:

(83)

Ha tomado el tren de las siete

Del subjuntivo, señalan que se relaciona con el mundo mental del hablante, de ahí que no informe propiamente de hechos sino de su manera de

²¹¹ Como ya se ha dicho, nos parece curioso que no se haga una clasificación trimodal a pesar de la participación de Ruiz Campillo, que defiende la existencia de un modo *aproximativo/predictivo*. Ello puede deberse al desacuerdo entre los colaboradores. Estamos convencidos de que ninguna gramática de E/LE incluye este modo por no complicarlo aún más.

²¹² Aunque no es una cuestión que se deba tratar en este estudio, es de extrañar que Martí Sánchez, Penadés Martínez y Ruiz Martínez incluyan como forma verbal perteneciente al indicativo el *pretérito anterior*, cuando los planes en los que se basan no incluyen dicha forma.

²¹³ No se entiende a qué se refieren los autores con poco concreto, pues no explican dicha afirmación.

vivirlos y, si representa un hecho, no lo hace para informar propiamente, puesto que trata de algo en lo que el hablante no desea detenerse:

(84)

Ojalá haya tomado el tren de las siete

(85)

Aunque no haya tomado el tren de las siete, no lo esperaré

Se habla aquí de tres “formas”²¹⁴ para el indicativo: *presente*, *pretérito (pasado)* y *futuro*. Es interesante el hecho de que incluya las formas del condicional entre las del pretérito, puesto que a lo largo de este estudio hemos defendido que estas son formas en pasado morfológico del modo *aproximativo*. Sin embargo, aquí “forma” se refiere a “temporalidad” y, como también hemos visto ya, *cantaría* y *habría cantado* pueden expresar no solo pasado, sino presente y futuro cronológicos.

Asimismo, hay que destacar el orden en el que se propone la explicación de las distintas formas que no parece lógico:

- El condicional simple *viajaría* indica un hecho posterior a un suceso o situación pasado: *Me aseguré que llegaría el martes sin falta*.
- El futuro imperfecto *viajaré* representa un hecho posterior al presente del hablante: *La veré mañana*. Ya verás que en español no es muy habitual el futuro, se prefieren el presente (*La veo mañana*) o algunas perífrasis (*Voy a verla mañana*).
- El futuro perfecto *habré viajado* representa un hecho posterior, pero anterior a otro: *Me asegura que habrá llegado antes de que salga el tren*.
- El condicional compuesto *habría viajado* indica simultáneamente anterioridad respecto a un momento y posterioridad a otro: *Me contó que para hoy habría tramitado el pasaporte*. También se utiliza para expresar sucesos imposibles: *De vivir, habría cumplido cien años hoy*.

²¹⁴ Paradójicamente, en cuanto al subjuntivo, los autores hablan de cuatro formas (presente, pretérito perfecto, pretérito imperfecto y pretérito pluscuamperfecto), por lo que consideramos que se debe a un error terminológico.

Como se ve en estas primeras definiciones, hay incongruencias con respecto a afirmaciones hechas poco antes, ya que, por un lado, vemos cómo se afirma que expresan posterioridad habiendo señalado que las formas del “condicional” expresan pasado (pretérito); por otro, que el “futuro” no es muy habitual en español prefiriéndose el presente o algunas perífrasis. Si no es habitual, habría que plantearse por qué y para qué existe dicha forma. Con todo, más adelante comprobaremos que se hace un estudio de los distintos usos y valores esta mucho más detallado, aunque no completo, que con respecto al resto de formas aproximativas.

Más adelante, se ofrece un análisis más detallado de los usos y valores de las distintas formas de los modos indicativo y subjuntivo aunque, como veremos, también hay notables ausencias y errores (2008: 554-565):

a) Usos y valores del futuro imperfecto

- El futuro imperfecto sitúa el suceso en un punto posterior al hablante:

Saldré esta tarde.

Por su propia significación, el futuro imperfecto tiende a presentar un sentido impreciso, por lo que las promesas que con él se realizan no suelen ser completamente fiables:

Te apagaré mañana.

Más segura resultaría la promesa con el presente de indicativo (Mañana te pago) o la perífrasis *ir* [a] + infinitivo (*Mañana voy a pagarte*).

- A veces, el hablante se instala en el pasado, donde sitúa el presente. Entonces, el futuro representa un suceso posterior a este, pero también pasado:

Poco después, los alemanes invadirán Polonia y comenzará la 2.ª Guerra Mundial.

Este uso del futuro está reservado a la lengua escrita y formal.

● **Futuro de probabilidad**

Dado que el futuro es el espacio más inseguro, es lógico su empleo para comunicar el carácter solo probable de un suceso presente:

Serán unos siete.

Estarán ya en Italia.

● En el futuro de probabilidad el suceso aparece como probable, pero con una dosis mayor de seguridad que si hubiera recurrido al presente de subjuntivo:

Quizá sean unos siete.

Tal vez estén ya en Italia.

Semejante a este futuro es el que aparece en las condicionales reales:

Si no pierde el tren, llegará a tiempo.

Este futuro de probabilidad aparece también en algún uso característico de la lengua hablada, del que acaba de hablarse, en el que el hablante contesta con una evasiva, sin quererse comprometer:

Ya veremos. (→No te prometo, aunque tampoco te niego, que lo que deseas y depende de mí vaya a producirse).

Ayuda a que se produzca este efecto la presencia de *ya*:

Ya reirás cuando te den el título.

Ya descansará cuando llegue a casa.

Estos ejemplos manifiestan poca solidaridad con el interlocutor, como en otros donde hay una amenaza implícita hacia este de la que el hablante se desentiende:

Tú verás lo que haces.

• **Futuro de cortesía**

Contexto y situación contribuyen a que el futuro sirva también para usos cortesés. El futuro se explica aquí por su contenido probable. Recuerda que la cortesía prefiere decir las cosas de manera indirecta:

Ud. dirá (para dirigirse a alguien invitándole a que formule una petición).

¿Estarás cansado, ¿verdad?

• **Futuro de sorpresa**

Por su significado, es evidente la relación del futuro con la irrealidad. Volvemos a encontrarla en este futuro en el que el hablante muestra su incredulidad ante un hecho sorprendente o extraño:

¿Será posible?

¿Tendrá el valor de no dejarme los apuntes?

Salvo en ejemplos como el primero que tiene mucho de locución, este futuro de sorpresa requiere de la ayuda imprescindible de la entonación:

¿Se irá de la empresa?

• **Futuro concesivo**

A veces, el futuro se emplea para quitarle fuerza como argumento a un dato del presente, es lo que sucede con este futuro:

Estará lloviendo, pero yo voy a salir.

Sabrás mucho inglés, pero ha hecho una traducción muy mala.

• **Futuro de mandato**

El hablante puede imponerse a la inseguridad del futuro con la ayuda de la entonación, empleándolo para órdenes cuyo cumplimiento se presenta como seguro: *Obedecerás en todo lo que te digan.*

El futuro de mandato es corriente en la lengua hablada en réplicas donde intenta impedirse una acción del interlocutor:

¡Tú no dirás nada!

¡Tú te estarás quieto ahí!

• **Futuro enfático**

De modo que recuerda el futuro de mandato, la entonación ayuda al hablante a realizar con énfasis afirmaciones en un futuro referidas a él mismo:

¡Si lo sabré yo! (→ Por supuesto que lo sé).

O a su oyente, con cierto tono amenazador:

Tú sabrás lo que te conviene.

b) Usos y valores del condicional simple

- El condicional simple es el futuro desde el pasado:

Me prometió que llegaría a tiempo.

Como el futuro, el condicional se carga de valores relacionados con lo **probable, hipotético o utópico**:

Si fuera rico, me dedicaría a viajar por todo el mundo en clase preferente.

Me echaría una siesta de cuatro horas.

Su relación con el pasado es la causa de que el condicional sirva para informar de sucesos probables en un tiempo anterior al presente:

Vendrían unos diez la semana pasada.

- **Condicional de cortesía**

Este significado indirecto, por su doble relación con el pasado y el futuro, explica que el condicional se emplee para las peticiones corteses:

¿Tendrías un momento?

O para las sugerencias, igualmente corteses:

Necesitarías estudiar un poco más.

- En esta órbita de lo probable se encuentran otros ejemplos cuyo contenido viene muy determinado por la entonación y otros factores provenientes de la situación y el contexto:

Sabría mucho, pero hizo un examen muy malo.

¿No creerías que fue Marta quien se lo llevó?

Asimismo, el condicional se emplea para afirmaciones débiles en las que el hablante se muestra cauto para evitar problemas:

Diría que la solución pasa por un reajuste de plantilla.

Manifestando la misma falta de compromiso con lo que se dice, se encuentra el **condicional de rumor** empleado por los periodistas para dar informaciones poco confirmadas:

Según las últimas noticias, los sindicatos declararían la huelga general para el otoño.

c) Usos y valores del futuro perfecto

- El futuro perfecto representa un suceso posterior al presente, pero anterior a otro suceso:

Cuando den las doce, ya se habrá ido todo el mundo.

Al ser un tiempo futuro, el suceso suele ser solo probable:

Habrá comido en su casa.

- La entonación y el contexto están detrás de estos ejemplos en los que a la probabilidad se suman otros contenidos, generalmente de carácter negativo. En todo ellos, como corresponde a una forma compuesta, el suceso se sitúa en el pasado:

Habrá estado de vacaciones, pero sigue de los nervios.

¿No habrás creído que iba en serio, verdad? Era solo una broma.

Como en el futuro imperfecto, la entonación puede imponerse al carácter inseguro del futuro y permitir que el futuro perfecto sirva para realizar afirmaciones enfáticas que aparecen casi siempre como réplicas:

¡No habrá estudiado veces ese plano!

d) Usos y valores del Condicional compuesto

- Son complejas las relaciones que se establecen entre él y los otros momentos representados en el enunciado. El suceso en condicional compuesto es, dentro del pasado, anterior a uno y posterior a otro:

Nos comunicaron que María habría terminado el trabajo para cuando llegara el profesor.

Para entenderlo mejor, nos ayudará a ordenar cronológicamente los tres hechos del ejemplo: 1º comunicar, 2º terminar María y 3º llegar el profesor.

La fuerte inseguridad del condicional se acentúa en el compuesto, como demuestra su presencia en las oraciones subordinadas condicionales irreales:

Si le hubieras avisado [de] que desviaban el tráfico, no se habría perdido.

- A veces, la oración condicional se reduce a su segunda parte, donde se encuentra el condicional compuesto:

Lo habría saludado (se sobreentiende, por ejemplo: *Si lo hubiera visto*)

Me habría gustado conocer Toledo (se sobreentiende, por ejemplo, *Si hubiera tenido más tiempo*).

Como se ve, parece más completa que las gramáticas analizadas anteriormente; sin embargo, muchos son los argumentos en contra. Por un lado, pese a intentar explicar los usos y valores de las formas aproximativas, solo desarrolla en profundidad el “futuro” –si bien no explica todos sus usos y valores reales. Por otro, no especifica el significado que adquieren los enunciados propuestos si se tiene en cuenta la entonación. Asimismo, hay incongruencias entre las definiciones de una misma forma: del “condicional”, en un primer momento se dice que es tiempo pasado, para a continuación afirmar que expresa futuro; del “futuro” se dice que es *inseguro*, pero con valor de mandato es enfático y seguro.

4.4. Modo *aproximativo/predictivo*: defensa y justificación

4.4.1. Modo y modalidad

La categoría de la modalidad es reconocida en todas las lenguas. Sin embargo, no todas la expresan en la morfología verbal. Bien es cierto que el modo verbal juega un papel importantísimo en la constitución de la modalidad lingüística, lo que ha llevado en multitud de ocasiones a considerarlos sinónimos, sin embargo el *modo* es una categoría gramatical (o inflexional) muy distinta de otra (sobre todo de nivel) discursiva que es la *modalidad lingüística* (Zamorano Aguilar, 2001: 187).

Según la prescripción normativa, esa categoría es identificada como actitudes o posiciones del hablante acerca de la enunciación, sea con respecto a la verdad del contenido de la proposición que manifiestan, sea con respecto a

la actitud de los participantes en el acto de la misma, y se realiza en el sistema gramatical del modo verbal.

En toda oración hay que distinguir entre el *dictum*, correlato del proceso que constituye la representación, y el *modus*, la expresión de la modalidad, correlativa a la operación de formulación del *dictum* por parte del sujeto hablante.

Es necesario diferenciar la posición del hablante cuando este no tiene certeza sobre la realidad de lo aseverado (matización de la modalidad lógica de la proposición de carácter epistémico) y cuando formula un mandato o un deseo (matización de la modalidad lógica de la proposición de tipo deóntico)²¹⁵.

La tradición europea, siguiendo a Jakobson, establece una doble distinción de modalidad:

- a) modalidad de la enunciación
- b) modalidad del enunciado

La “modalidad del enunciado” simplemente caracteriza la manera en que el hablante sitúa la proposición con respecto a la verdad (posibilidad, certidumbre, imposibilidad); de modo que en ella no intervienen factores exteriores al signo lingüístico, por lo que solo se produce una atenuación de la predicación.

En la “modalidad de la enunciación”, existen factores que conciernen a la forma de comunicación entre el hablante y el oyente (por ejemplo, mandato o pregunta frente a declaración); dicho de otro modo, intervienen componentes del proceso de la comunicación lingüística distintos del enunciado en sí: por ejemplo, en un mandato quedan implicados el hablante y el oyente.

Emilio Ridruejo (1999: 3213) afirma que esta distinción puede ser útil para el análisis de ciertas categorías gramaticales cuyos límites se adaptan exclusivamente a uno de los dos tipos de modalidad. Pone como ejemplo la


²¹⁵ Ch. Bally (1965) definió *modus* como la expresión de un juicio intelectual, un juicio afectivo o una voluntad del hablante.

interrogación en español, que constituye una “modalidad de la enunciación” frente a la *declaración*; ejemplo con el que Ruiz Campillo disiente, como veremos más adelante. No obstante, con relativa frecuencia, encontramos que una determinada categoría lingüística modal implica tanto a la enunciación como al enunciado²¹⁶.

Pero para una lengua como el español, Ridruejo cree que es más ventajosa la distinción entre “modalidad epistémica” y “modalidad deóntica”, porque existen categorías gramaticales que se diferencian de acuerdo con cada tipo de modalidad.

La “modalidad epistémica” se refiere a nociones que guardan relación con la *posibilidad* o con la *necesidad*, la *evidencia* (sobre todo a través de los sentidos) o con *lo oído* o *lo expresado por otros* (Martín Zorraquino 1998: 27) y expresa la evaluación que hace el hablante sobre el grado de probabilidad que tiene del enunciado con respecto al mundo que le rodea. Mediante diversos recursos lingüísticos tales como *adverbios*, *adjetivos*, *verbos modales* y *variación en el modo del verbo*, podemos transmitir esos grados de probabilidad:

(86)

<i>Tiene que estar enfadado</i>		+ probable
<i>Creo que está enfadado</i>		
<i>Estará enfadado</i>		
<i>Es posible que esté enfadado</i>		
<i>Quizá esté enfadado</i>		- probable

²¹⁶ Mientras que mediante la categoría de la modalidad se intenta analizar y describir ciertos elementos significativos de los enunciados, la teoría de los actos de habla, para dar cuenta de las finalidades con que se emplean los enunciados, distingue entre el acto “locutivo” (con el que el hablante simplemente “dice algo”) y el acto “illocutivo” (con el que el hablante realiza alguna actividad distinta de la mera comunicación). Searle (1975/1979) habla de cinco categorías básicas de actos ilocutivos: asertivos, directivos, comisivos, declarativos y expresivos. De entre ellos, claramente cabe identificar las llamadas modalidades deónticas con los actos comisivos y directivos, mientras que los actos asertivos incluyen diferentes formas de modalidad epistémica. (Ridruejo, 1999: 3213, nota 4).

La “modalidad deóntica” describe condiciones, bien en el agente de la oración, bien directamente en el hablante (Lyons 1980: 754 y ss.), como son la *obligación*, el *permiso*, el *deseo*, la *habilidad* o la *intención* de hacer algo. Este tipo de modalidad puede recibir su expresión mediante la *entonación*, la *sintaxis*, la *variación del modo verbal*:

(87)

Tiene que hacerlo (obligación)

Puede hacerlo (permiso)

Quiere hacerlo (deseo)

Puede hacerlo (habilidad)

Va a hacerlo (intención)

La “modalidad deóntica” implica también una determinada “modalización epistémica”, cuando la proposición a la que se refieren tiene carácter no factivo, ya que la expresión de un mandato, por ejemplo, supone desconocimiento o incertidumbre por parte del hablante con respecto al cumplimiento del contenido del mismo (Ridruejo 1999: 3215). Además, como podemos ver, cada tipo de modalidad deóntica en (87) aparece expresado mediante un verbo auxiliar en presente que, sustituyéndolo por “futuro” o “condicional”, puede expresar a su vez distintas gradaciones de posibilidad.

Igualmente, una misma construcción puede transmitir ambas modalidades sin producir ambigüedad alguna: por ejemplo, el llamado “futuro imperfecto” en español se emplea para transmitir tanto “modalidad deóntica” de mandato como “modalidad epistémica” de incertidumbre (posibilidad):

(88)

Se quedará en casa todo el día (porque lo he castigado).

Se quedará en casa todo el día (porque me dijo que tenía mucho que estudiar, aunque es posible que salga un rato).

Los contenidos de modalidad epistémica son considerados subjetivos puesto que reflejan la opinión del hablante; los de modalidad deóntica, serían objetivos porque indican la relación entre un participante del evento y el evento mismo (González Vázquez, 1998: 2). Sin embargo, Lyons (1977: 729-741)

diferencia dos tipos de modalidad epistémica: *objetiva* y *subjativa*. Con la primera transmitimos, en realidad, una aseveración, ya que presentamos la existencia de una posibilidad independientemente de nuestra opinión. En cambio, con la modalidad epistémica subjativa manifestamos nuestra creencia en que algo pueda ser igualmente cierto o no, por tanto nuestra duda, ya que no excluimos ninguna de las posibilidades.

Según Stephany (1995: 112), los significados epistémicos –que forman parte del discurso narrativo y argumentativo, así como del razonamiento– se adquieren tardíamente en una L2/LE puesto que exigen un mayor grado de competencia lingüística y comunicativa por parte del aprendiente.

Como se ha podido ver en los ejemplos citados en (86), los mecanismos formales para expresar una misma modalidad (la de la probabilidad, que es la que nos ocupa) son muy diversos. Es por ello que nos parece interesante destacar la clasificación que de la *modalidad* hace Carbonero Cano (1997: 67 y ss.), atendiendo a las formas del significante modal: modalidad *externa* e *interna*. Señala el autor que hablamos de modalidad externa “cuando en la construcción del enunciado aparecen expresamente unidades léxicas (verbo, adjetivo, sustantivo y adverbio) de significado modal, es decir, que el propio significado de tales unidades alude a una actitud psicológica o perspectiva modal del hablante, lo que indica que este es capaz de objetivar su actitud de alguna manera haciéndola explícita. En la modalidad interna esto no ocurre y la actitud del hablante queda reflejada mediante recursos fónicos (como la entonación) y/o recursos gramaticales, entre los cuales cobran especial relevancia el modo y el tiempo verbal, además de ciertas construcciones sintácticas”.

En el capítulo 5 de esta segunda parte, intentaremos desarrollar los mecanismos formales para expresar probabilidad mediante modalidad externa, así como el orden de adquisición de la modalidad epistémica. Como se ha podido comprobar, a lo largo de este capítulo y del anterior, se están tratando aquellos mecanismos relacionados con la modalidad interna.

4.4.2. Tres modos verbales

Teniendo en cuenta la “modalidad de los enunciados”, siguiendo a Ruiz Campillo²¹⁷, solo cabe hablar de *aserción* (indicativo) frente a *no-aserción* (subjuntivo). Sin embargo, se nos presenta un problema al utilizar el término “aserción”, propuesto por muchos, para dar cuenta de esta modalidad, ya que la idea de “dar por cierta alguna cosa” no nos permitiría incluir formas que carecen de carácter veritativo:

(89)

*No contesta al teléfono; **estará** ocupado.*

(90)

*A estas horas ya **habrá llegado**.*

(91)

*Yo lo **haría** si pudiera.*

(92)

*Se lo **habría dicho**, pero no me dejó.*

Ejemplos como estos han llevado a algunos gramáticos (Alarcos, Matte Bon y Ruiz Campillo) a hacer una reestructuración del sistema verbal español separando muy acertadamente las formas del “futuro” y “condicional” de los modos tradicionales²¹⁸:

- a) Indicativo: “designa la *no ficción* de lo denotado por la raíz del verbo, esto es, todo lo que el hablante estima real o cuya realidad no se cuestiona”.
- b) Condicionado: “designa los hechos aludidos por la raíz verbal como sometidos a valores varios que lo harán posibles”.
- c) Subjuntivo: “señala el carácter ficticio, no real, de lo que denota el significado de la raíz verbal”.

²¹⁷ No está de acuerdo con Alarcos en la existencia de las modalidades de *interrogación* y *apelación*.

²¹⁸ Alarcos (1995: 154).

Como ya se dijo anteriormente, Matte Bon mejoró la capacidad explicativa de la clasificación modal suponiendo valores más generales y operativos en cada “modo”, poniendo en juego los factores discursivos que intervienen en la selección modal, lo que demuestra un avance notable en algunos casos. Sus planteamientos se distancian del tradicional binomio *lengua/realidad*, en el que se basa la mayor parte de las explicaciones al uso del problema. También hace una clasificación modal tripartita (1992: 8):

1. Modo *Informativo* (Indicativo): es el modo “que mejor se presta para dar informaciones nuevas, que todavía ni se han hecho explícitas ni los interlocutores pueden suponer, sobre un sujeto gramatical del que se quiera hablar.”
2. Modo *Virtual* (“Condicionado” de Alarcos): informa “sobre cosas virtuales o consideradas como tales por el enunciador en el momento de la enunciación.”
3. Modo *No informativo* (Subjuntivo): “se distingue de todos los demás tiempos del español por no presentar informaciones nuevas. El enunciador pone los verbos en subjuntivo cuando solo quiere referirse a la relación entre sujeto y predicado, sin dar informaciones sobre el sujeto del verbo.”

La aportación esencial de Matte Bon a una descripción del cómo y por qué usamos el subjuntivo fue tener, por tanto, en cuenta el contexto discursivo dentro del que se enmarca una comunicación determinada, en la que los interlocutores se intercambian informaciones o las dan por sabidas.

Ruiz Campillo no ve clara la operatividad de esta terminología y de los valores asociados en ella a cada morfema, especialmente en lo referente al concepto de *información* como valor asociado a la selección modal. La *información*, dice, se siente más bien como una de las varias posibles consecuencias interpretativas de algo más básico que realmente pueda ser considerado un *acto* del hablante capaz de transmitirla” y que él identifica como *declaración* (poner de relieve un estado de cosas).

Según él, el concepto de *declaración*, como acto básico, aporta respuesta al carácter no necesariamente intencional o efectivo del morfema de indicativo. El modo, pues, es una pura *representación* de actos que el hablante manipula a su conveniencia.

Aunque reduce el valor del modo a *declaración* (indicativo) y *no-declaración* (subjuntivo), afirma que existen precisiones con respecto al diferente “modo” en que es posible *declarar* o evitar una declaración. Aún concediendo el valor declarativo a “futuro” y “condicional”, reconoce que es evidente el carácter modal del contraste “*Está en la cárcel/Estará en la cárcel*” o “*Dijo que sí/Diría que sí*”, por lo que defiende la existencia de un modo *aproximativo/predictivo* que es el que nos parece más adecuado para la enseñanza de español como lengua extranjera.

Como ya hemos podido comprobar, aunque sigue sin haber consenso de qué lugar ocupa en el sistema, tanto en las gramáticas tradicionales como en las de E/LE se reconoce este contraste y se recoge en términos de *realidad/probabilidad*. Así, lo más frecuente es encontrarlo como *usos* (que algunos llaman dislocados) de estos “tiempos”.

Como venimos defendiendo a lo largo de este estudio, es evidente la diferencia de modalidad en manifestaciones como las que siguen:

(93)

- | | |
|-----------------------------------|-----------------------------------|
| 1a. <i>Está en la cafetería</i> | 1b. <i>Estará en la cafetería</i> |
| 2a. <i>Ha ido al médico</i> | 2b. <i>Habrá ido al médico</i> |
| 3a. <i>Estaba/Estuvo en casa</i> | 3b. <i>Estaría en casa</i> |
| 4a. <i>Había tenido problemas</i> | 4b. <i>Habría tenido problema</i> |

Esto demuestra que el español no se conforma con marcar una diferencia morfológica entre un “grado cero” modal (indicativo) y un “modo marcado” (subjuntivo), sino que además establece dos posibilidades morfológicas de representación de *declaraciones* atentas a una diferencia en el acto que refieren, que podríamos cifrar en el contraste “afirmar la relación sujeto-

predicado” vs. “suponer la relación sujeto-predicado”²¹⁹. Además, los ejemplos anteriores muestran la correspondencia temporal entre los morfemas de *a* y los de *b*, cuya única oposición distintiva es el *modo* en que refieren la relación.

Sin embargo, bien es cierto que el término “suponer” constituye un problema en lo que Hernández²²⁰ (1996: 366) presenta como “los impresivos de mandato”:

(94)

No matarás

El problema, como dice Ruiz Campillo, está en la elección del término adecuado ya que, en realidad, “suponer” consiste en el acto de declarar una relación que se presenta como no experimentada. El término “predicción”²²¹, comúnmente aceptado como uno de los valores de uso del futuro, sí supera el obstáculo de los mandatos con futuro pues “predecir una relación *tú-propiedad*” es un modo de solicitar esa relación.

En español, la expresión del pasado, del presente o del futuro no afecta a la distinción entre tiempo y modo, como muchos afirman, sino que solo tiene representación de naturaleza modal.

Volviendo a los ejemplos en los que se demuestra una clara diferencia de modalidad, podemos comprobar que los ejemplos de *a* no son más que una información *positiva* sobre el presente y el pasado; los de *b* lo hacen de una forma *aproximativa*.

²¹⁹ Ruiz Campillo (2004: 105).

²²⁰ Hernández también menciona los “valores asertivos del futuro” (*Mañana saldrá el sol, como todos los días*) como razones de peso para no separar “futuro” y “condicional” del indicativo como modo de la “posibilidad”, aunque estos valores no niegan el carácter declarativo de ambos “modos”.

²²¹ Entendido como *dicción previa a la experiencia*, salva el posible obstáculo de identificar la suposición de hechos contemporáneos, e incluso pasados, con la lógica *declaración predictiva* de relaciones futuras. De ahí que en este estudio hayamos optado por este término para calificar al modo en que se hallan las formas del “futuro” y “condicional”.

Estos conceptos de *positivo* y *aproximativo*, empleados con gran acierto por Ruiz Campillo²²², nos parecen los más adecuados para llevar el delicado tema del modo en español en el aula de español L2/LE. Los ejemplos citados anteriormente, quedarían clasificados de la siguiente forma:

MODO POSITIVO	MODO APROXIMATIVO
Presente	Futuro
Pretérito perfecto	Futuro perfecto
Pretérito imperfecto e indefinido	Condicional
Pretérito pluscuamperfecto	Condicional compuesto

Sin embargo, en cuanto a la expresión de la probabilidad, las nociones de *declaración/no-declaración* no terminan de explicar el uso de las formas aproximativas en español, pues al emitir mensajes del tipo “*Estará/estaría* en casa”, el hablante es capaz de transmitir hipótesis sin necesidad de que se vea expreso su juicio.

Es por esto por lo que sería necesario hacer una división tripartita de la categoría *modo* en español para poder, así, facilitar el proceso de enseñanza/aprendizaje en el aula de E/LE. Asimismo, las gramáticas y los libros de español para extranjeros deberían dejar de eludir el “problema”, por incómodo, y empezar a considerar esta reorganización del sistema verbal y del modo.

4.4.3. Su aplicación didáctica en la clase de E/LE

La selección del modo en español responde a tres criterios básicos: *semántico*, *sintáctico* y *pragmático*. La atención a estos de forma gradual y ordenada en la clase de E/LE puede facilitar el proceso de enseñanza/aprendizaje.

²²² Ruiz Campillo (2006): “El futuro no es futuro” en *DidactiRed I. Gramática. Aspectos pragmático-discursivos*, Instituto Cervantes, Ediciones SM ELE, Madrid, 2006, pp. 15-17.

Primeramente, debería hacerse una aproximación semántica que aporte un significado general del modo, basado en la oposición de valor y función entre *indicativo*, *aproximativo/predictivo* y *subjuntivo*.

En segundo lugar, una sintáctica que muestre las condiciones estructurales, aunque al mismo tiempo están sometidas a un criterio semántico, por las que aparecen determinadas ciertas realizaciones.

Finalmente, una pragmática que establezca diferencias de carácter semántico para realizaciones en las que la selección del modo aparece determinada por la *intención del hablante*.

Es necesario, pues, diseñar actividades didácticas que muestren, primeramente, de forma gradual estos tres criterios para, posteriormente, revelar que estos están conectados. El objetivo no es otro que el de conseguir una enseñanza comunicativa de la gramática que ayude al aprendiente en su proceso de adquisición de la competencia lingüística.

En cuanto a la expresión de la probabilidad, teniendo en cuenta que la mayoría de los planes curriculares esperan hasta niveles avanzados (B1 –Umbral– o B2 –Avanzado–, según el *Marco Común Europeo de Referencia*²²³) para su tratamiento mediante las formas del “futuro” y del “condicional”, podemos introducir actividades que ayuden a los aprendientes a tomar conciencia de estos usos. Sin embargo, lo más acertado sería no tener que llegar hasta estos niveles para acabar concluyendo que lo que se había aprendido en un primer momento no es operativo o efectivo. Estamos convencidos de que el estudiante de español L2/LE puede llegar a comprender esta realidad aparentemente “anómala” si le ponemos en contacto con ella desde el mismo instante en que presentamos por primera vez la morfología del “futuro” y “condicional”²²⁴.

²²³ *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (2002).

²²⁴ Curiosamente, cuando se presenta por primera vez el “futuro imperfecto”, se hace para expresar futuro cronológico; en cambio, al presentar el “condicional”, se muestran los

Quizás, lo lógico sería empezar por estos usos de probabilidad para evitar así la dificultad de no ya solo producir, sino de interpretar suposiciones en presente (mediante el llamado “futuro”) o en pasado (mediante “futuro perfecto”, “condicional” y “condicional compuesto”)²²⁵.

4.4.3.1. Propuesta de enseñanza cognitiva de las formas *cantaré*, *habré cantado*, y *cantaría* en el aula de E/LE²²⁶

El tratamiento de las formas *aproximativas/predictivas* en el aula de E/LE supone grandes dificultades tanto para aprendientes como profesores, pues incluyen valores modales que no se pueden eludir. Sin embargo, el criterio empleado en la mayoría de gramáticas y manuales de español L2/LE para presentarlas por primera vez es el de que expresa temporalidad.

Como se viene defendiendo en este estudio, la concepción simbólica que del lenguaje tiene la Lingüística Cognitiva facilitaría la enseñanza/aprendizaje de la gramática en el aula y resultaría de gran provecho para el proceso de adquisición.

La siguiente propuesta²²⁷ está pensada para un nivel A2+, según el *Marco Común Europeo de Referencia*, con el objetivo de presentar las formas del modo *aproximativo/predictivo* por primera vez en el aula de E/LE con valores modales sin hacer referencia alguna a la expresión de temporalidad.

diferentes usos que tiene entre ellos el de la expresión de probabilidad de una acción pasada. ¿Por qué no empezar, entonces, presentando estos valores de probabilidad para ambas formas?

²²⁵ También evitaría producciones del tipo “El examen *será** mañana” o “Cuando *llegarás**, llámame”.

²²⁶ *Habría cantado* sería preferible introducirla en un nivel B1, una vez se haya presentado el pluscuamperfecto de indicativo en el aula.

²²⁷ Esta propuesta se realizó con estudiantes adolescentes eslovacos de la Sección Bilingüe en Žilina del Ministerio de Educación español en Eslovaquia en abril de 2011; Sección que sigue el programa curricular de *Sueña*, por lo que ya conocían dichas formas con los valores temporales. Con todo, la presentación en PPT que se les mostró a través de una enseñanza cognitiva dio muy buenos resultados, señalando aquellos que, gracias a los dibujos, habían podido comprender el carácter modal de estas.

**La enseñanza de “cantaré” y “cantaría”
en el aula de E/LE
desde una perspectiva cognitiva**

Lorena Camacho Guardado
Gymnázium Bilingválne Žilina
Sección Bilingüe del Ministerio de Educación español en Eslovaquia

Os presento a Pepe

¡Hola, chicos!



Pepe es profesor de español y tiene una vida muy interesante:



- Nació en Sevilla
- Se crió en Londres
- Trabajó en Singapur
- Se casó con una australiana con quien tuvo una hija
- Ha viajado por todo el mundo
- Ahora vive y trabaja en Žilina



Es un hombre muy curioso, al que le gusta aprender nuevas cosas.



Pero, ¿lo sabe todo?
¿Puede recordarlo todo?

Vamos a preguntarle cosas sobre su vida para ver si sabe o recuerda tantas cosas...


¿Dónde naciste, Pepe?
Nací en Sevilla.

¿Cómo eras de pequeño?
Era muy travieso porque me gustaba investigarlo todo para aprender cosas nuevas.

¿Dónde conociste a tu mujer?
La conocí en Singapur.

¿Cómo era?
Era la más bonita y dulce chica de todo Singapur.

¿Cómo era de pequeña?




¿De dónde es tu mujer?
Es australiana.

¿A qué se dedica?
Es maestra; trabaja en una escuela primaria.


¿Cuántos años tiene tu hija?
Tiene 5 añitos.

¿Dónde están ahora tu mujer y tu hija?
Estarán de compras.



¿Qué planes tienes para los próximos 3 años? ¿Qué harás?
Bueno, el próximo año me quedo en Žilina porque tengo muchos planes: voy a participar en un proyecto que me ha propuesto un colega. También quiero seguir viajando, claro. Pero, después de un año, no sé qué haré...

¿Qué será de mayor tu hija?
Dice que va a ser escritora, una escritora importante, porque le gustan mucho los libros y leer, pero todavía es muy pronto para saber a qué se dedicará en el futuro; es muy pequeña.



Vamos a analizar lo que ha dicho Pepe

- ¿Dónde naciste, Pepe? ¿Lo sabe? 👍
Nací en Sevilla.
- ¿Cómo eras de pequeño? ¿Lo sabe? 👍
Era muy travieso porque me gustaba investigar todo para aprender cosas nuevas.
- ¿Dónde conociste a tu mujer? ¿Lo sabe? 👍
La conocí en Singapur.
- ¿Cómo era? ¿Lo sabe? 👍
Era la más bonita y dulce chica de todo Singapur.
- ¿Cómo era de pequeña? ¿Lo sabe? ❓
Sería igual de bonita y dulce como ahora.

- ¿De dónde es tu mujer? ¿Lo sabe? 👍
Es australiana.
- ¿A qué se dedica? ¿Lo sabe? 👍
Es maestra; trabaja en una escuela primaria.
- ¿Cuántos años tiene tu hija? ¿Lo sabe? 👍
Tiene 5 añitos.
- ¿Dónde están ahora tu mujer y tu hija? ¿Lo sabe? ❓
Estarán de compras.

- ¿Qué planes tienes para los próximos 3 años? ¿Qué harás?
Bueno, el próximo año *me quedo* en Žilina porque *tengo* muchos planes: *voy a participar* en un proyecto que me ha propuesto un colega. También *quiero seguir viajando*, claro. Pero, después de un año, no sé qué *haré*? ¿Lo sabe?
- ¿Qué será de mayor tu hija?
Dice que *va a ser* escritora, una escritora importante, porque le gustan mucho los libros y leer, pero todavía es muy pronto para saber a qué *se dedicará*? en el futuro; es muy pequeña. ¿Lo sabe?

Pasado conocido

- ¿Cómo eras de pequeño?
Era muy travieso porque me *gustaba* investigar todo para aprender cosas nuevas.

Pasado desconocido

- ¿Cómo era de pequeña tu mujer?
Sería igual de bonita y dulce como ahora.

Presente conocido

- ¿A qué se dedica tu mujer?
Es maestra; *trabaja* en una escuela primaria.

Presente desconocido

- ¿Dónde están ahora tu mujer y tu hija?
Estarán de compras.

Futuro decidido

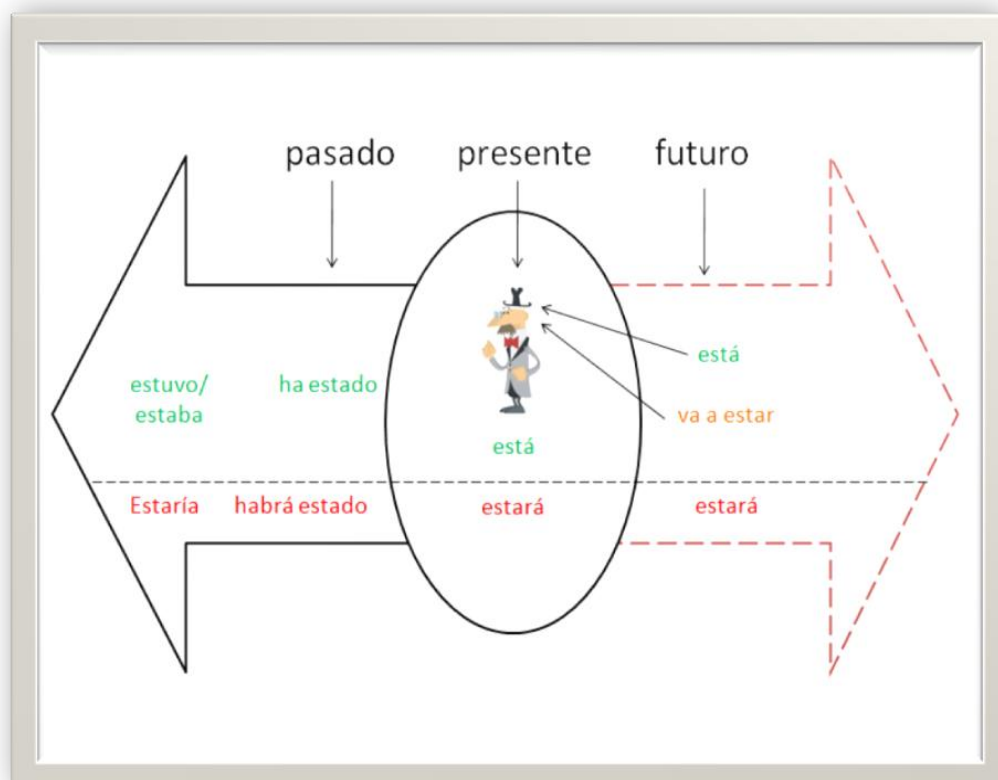
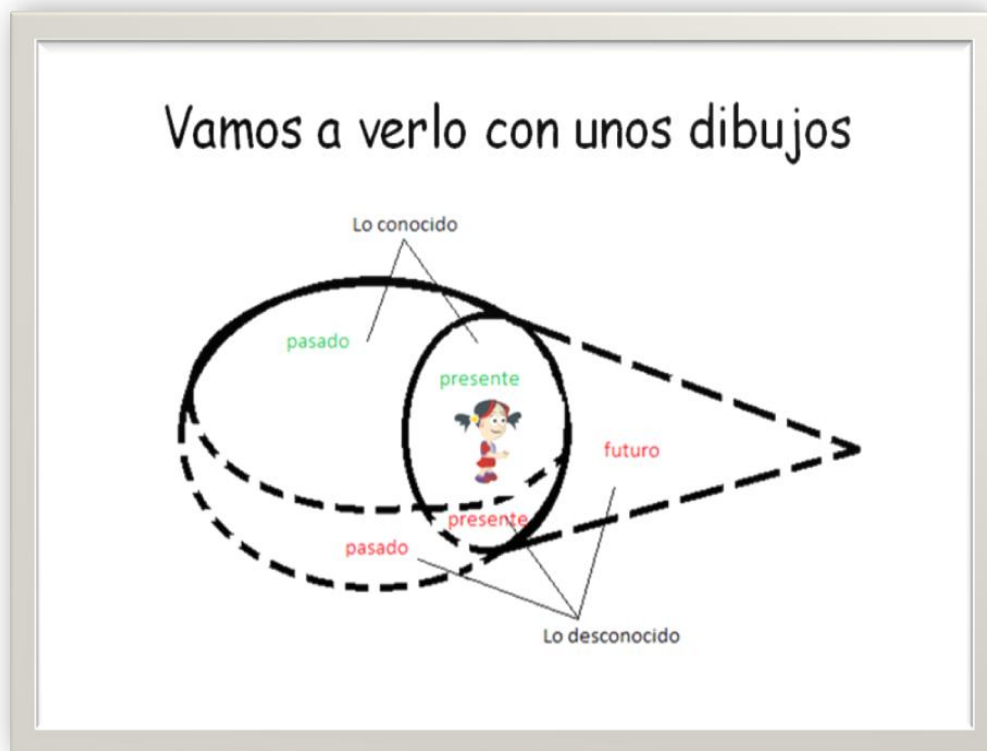
- ¿Qué planes tienes para los próximos 3 años?
Bueno, el próximo año *me quedo* en Žilina porque *tengo* muchos planes...

Futuro pensado

...*voy a participar* en un proyecto que me ha propuesto un colega. También *quiero seguir viajando*, claro.

Futuro desconocido

- ¿Qué harás?
Pero, después de un año, no sé qué *haré*...



Esta propuesta está basada en los estudios realizados por Langacker (1991) y Castañeda Castro (2004c) sobre el “modelo epistémico elaborado”²²⁸ y el sistema verbal y modal del verbo español desde una perspectiva cognitiva, respectivamente.

Como ya se ha dicho, la selección del modo en español responde a los criterios *semántico*, *sintáctico* y *pragmático*, que deben enseñarse de forma gradual y ordenada para facilitar el proceso de enseñanza/aprendizaje. Esta propuesta nos ayuda a hacer una aproximación semántica que aporte un significado general de los modos *indicativo* y *aproximativo/predictivo*.

Así, el sistema verbal en un nivel A2+ se puede presentar de la siguiente forma:

Lo conocido	<i>canté /cantaba</i>	<i>he cantado</i>	<i>canto</i>
Lo desconocido	<i>cantaría</i>	<i>habré cantado</i>	<i>cantaré</i>

Esta propuesta metodológica desde una perspectiva cognitiva facilitaría el acercamiento de los aprendientes de español L2/LE no ya a la expresión de la probabilidad, sino al uso y valor real que de las formas *cantaré*, *habré cantado* y *cantaría* hacen los nativos, olvidándose de la supuesta y equívoca idea de que su significado es el de la temporalidad. Así, explorando las posibilidades didácticas que ofrece el carácter imaginístico de la Gramática Cognitiva para dar explicación al uso y significado de dichas formas, se propone al aprendiente que deje de preguntarse cuándo se usan y que comience a plantearse qué significan.

²²⁸ *Elaborated Epistemic Model* de Langacker (1991: 240-249).

4.5. Conclusiones

Las dificultades para definir y establecer con claridad la categoría de “modo” se han puesto de relieve en muchas ocasiones, y buena prueba de ello la tenemos en los autores que hemos comentado anteriormente.

Las formas en *-ría* son las que han dado lugar a más interpretaciones en cuanto a su carácter modal. La opinión predominante es la de considerarlas tiempos del modo indicativo, aunque las vacilaciones sobre su valor se reflejan en las opciones terminológicas²²⁹.

De las obras citadas más arriba (tanto las gramáticas tradicionales como las de E/LE), las únicas que consideran las formas *cantaré*, *habré cantado*, *cantaría* y *habría cantado* como constitutivas de un modo independiente son la Real Academia (1917 y 1931; no así en el *Esbozo*, donde las “devolverá” al modo indicativo) –a imitación de algunas gramáticas francesas–, Alarcos (1994), Matte Bon (1992) y Ruiz Campillo (1998), aunque este último habla de dos “modos de acción” (*declaración/no-declaración*) y de dos “modos de referencia” dentro de la declaración (*afirmación/predicción*).

Que las gramáticas de E/LE no toquen el tema del modo *predictivo/aproximativo* se debe en parte a dos cuestiones:

- a) La mayoría de las gramáticas tradicionales no reconocen estas formas como constitutivas de un modo independiente y, normalmente, se tiende a seguir lo que dice la norma tradicional o el pensamiento que está más extendido en ella.
- b) Aunque se reconozca como modo independiente, como es el caso de Ruiz Campillo y Matte Bon, se prefiere la tradicional división bipartita del modo verbal español (indicativo/subjuntivo) en un intento de no complicar aún más la adquisición del modo en español, pesadilla

²²⁹ *Pospretérito* (Bello y quienes lo siguen), *futuro hipotético* (Gili Gaya y quienes lo siguen), *condicional simple* (Real Academia y quienes la siguen), *potencial simple* (Alcina y Blecua). En cuanto a gramáticas de E/LE, destacamos el término *adquirido de virtual* de Matte Bon.

constante para cualquier profesor y aprendiente de español como lengua extranjera.

El profesor de español L2/LE, por tanto, es el que más se encuentra necesitado de ayuda teórica eficaz para afrontar los problemas que se presentan ante la categoría del modo en sus clases, pues en las gramáticas y libros de español LE se repiten los mismos errores y las mismas ausencias.

Bien es cierto que hay excepciones pues encontramos ya algunos trabajos interesantes que intentan ofrecer nuevas descripciones más adecuadas para explicar estos fenómenos gramaticales en la clase de español LE. Sin embargo, estas nuevas y revolucionarias propuestas no han llegado aún de forma definitiva a los manuales, métodos y gramáticas que se destinan a la enseñanza de E/LE²³⁰.

²³⁰ Ya hemos visto el claro ejemplo de Ruiz Campillo como colaborador en *Abanico* y en la *Gramática básica del estudiante de español*, en los que no hay una clasificación trimodal a pesar de su defensa del modo *aproximativo/predictivo*.

LA EXPRESIÓN DE LA PROBABILIDAD EN ESPAÑOL

5.1. Introducción

Para expresarse sobre lo que no sabemos o nuestra falta de compromiso con la verdad de lo que enunciamos, disponemos de una gran variedad de medios de expresión: verbos cognitivos (*creer, pensar, suponer, dudar, parecer...*), verbos modales (*poder, deber (de), tener que, haber de...*), sustantivos (tengo *la duda* de que/si, existe *la posibilidad* de que...), adjetivos (es *posible/probable...*), adverbios (*quizá, tal vez, posiblemente, probablemente...*), así como las formas del modo aquí llamado *aproximativo/predictivo*. Así pues, los mecanismos formales para expresar probabilidad son tanto de modalidad *externa* como *interna*.

A continuación, presentamos un cuadro donde se pueden ver las distintas formas de modalidad externa:

	Verbo	Adjetivo	Sustantivo	Adverbio
Juicio Dubitativo	Creer/Pensar que...	Es posible que...	Tengo la duda de	Quizás,
	Parecer que...	Es probable	que/si...	Tal vez,
	Suponer que...	que...	Existe la	Posiblemente,
	Dudar que/si...	Es dudoso que...	posibilidad de	Probablemente,
	Figurarse que...	No es seguro	que...	Aparentemente
	Imaginarse que...	que...	(...)	Igual
	Poder	(...)		A lo mejor
	Deber (de) } + inf.			
	Tener que }			
	Puede (ser) que...			Lo mismo
			(...)	

Ya hemos visto que en la modalidad interna la actitud del hablante queda reflejada mediante recursos gramaticales como el modo y el “tiempo” verbal; sin embargo, en un enunciado de modalidad externa aparecen unidades léxicas (verbo, adjetivo, sustantivo y adverbio) cuyo significado alude a una actitud psicológica o perspectiva modal del hablante, lo que indica que este es capaz de objetivar su actitud de alguna manera haciéndola explícita (Carbonero Cano, 1997: 67).

Como se dijo en el capítulo anterior, los significados epistémicos se adquieren tardíamente en una L2/LE, y es que en los niveles elementales el conocimiento de los aprendientes es léxico; es decir, poseen un bajo grado de gramaticalización de su competencia. Así, recurren en primer lugar a verbos cognitivos, pasando después al uso de adverbios de probabilidad, por ser estos los más transparentes para dicha función comunicativa. Los verbos modales son los que mayor dificultad de comprensión y, por tanto, de adquisición presentan por su ambigüedad e indeterminación.

En este capítulo intentaremos desarrollar los mecanismos formales para expresar probabilidad mediante modalidad externa. Sin embargo, no nos detendremos en el análisis de verbos cognitivos como *creer* y *pensar* por ser los que menor dificultad presentan en la adquisición de la probabilidad en aprendientes de español como L2/LE.

5.2. Gramáticas tradicionales

5.2.1. Los problemas del enfoque tradicional

La única forma de acercarnos a la expresión de la probabilidad es yendo a las descripciones de las formas predictivas (*cantaré, habré cantado, cantarí*a y *habr*ía cantado), de las perífrasis de infinitivo (las de obligación, la de posibilidad y la de aproximación), del adverbio (adverbios de duda e hipótesis) y al estudio de la selección modal (indicativo/subjuntivo). Los problemas que se nos plantean son muchos, ya que no todos los gramáticos le otorgan valor de probabilidad como “uso recto” de la lengua a las formas predictivas o a las perífrasis de obligación. Además, en cuanto a los adverbios de duda o

hipótesis, solo se recogen *quizá(s)*, *tal vez* y *acaso*, dejando en el olvido algunos tan importantes, a nuestro parecer, como son *probablemente*, *posiblemente* o *seguramente*²³¹. En cuanto a las perífrasis *Deber/deber de* + infinitivo, todos los gramáticos coinciden en señalar que se confunden erróneamente y, la mayoría de ellos, insisten en la necesidad de distinguirlas ya que solo *deber de* expresa probabilidad²³². Esto no es cierto, ya que ambas pueden expresar probabilidad pero en grado distinto. La no factualidad de este tipo de perífrasis es lo que explicaría su carácter aproximativo.

5.2.2. Las perífrasis verbales

Antes de pasar al análisis de las unidades perifrásticas con las que podemos expresar probabilidad en español, hemos considerado necesario hacer primeramente una revisión bibliográfica para ver qué tratamiento han tenido estas en Lingüística.

Lázaro Carreter (1990: 319) las define como aquellas unidades lingüísticas en las que “se une un verbo auxiliar y el infinitivo, gerundio o participio del verbo auxiliado [logrando con ellas] precisiones de tiempo, modo y aspecto inexpresables con los recursos de la conjugación no perifrástica (...) El verbo auxiliar suele estar total o parcialmente gramaticalizado”. En esta definición encontramos tres de los rasgos inherentes a ellas: *verbo auxiliar*, *auxiliaridad*, y *gramaticalización*.

También se las conoce con el nombre de *frases verbales* (RAE y Gili Gaya) o *complejos verbales* (G. Rojo), entre los que se diferencian los perifrásticos (el verbo auxiliar ha perdido su significado, se ha desemantizado o gramaticalizado; Gili Gaya habla de *vacío léxico*) y los no perifrásticos.

La RAE, al igual que muchos gramáticos, reconoce como perífrasis (frases) verbales aquellas que denotan modificaciones semánticas de la acción

²³¹ Gómez Torrego (1992) sí incluye *posiblemente*, *probablemente* y *a lo mejor*.

²³² Más adelante tendremos la oportunidad de comprobar cómo la Real Academia, en su *Nueva Gramática de la Lengua Española* (2009), finalmente reconoce el carácter modal de *deber* + infinitivo.

verbal y que son expresadas con medios gramaticales; es decir, aquellas en las que el verbo ha perdido total o parcialmente su significado (1973: 450). Los verbos modales modifican o indican la actitud del hablante (*modus*) ante la acción del infinitivo/gerundio/participio (*dictum*).

Juan Alcina Franch y José Manuel Blecua (1988: 777 y ss.) hablan de bipredicaciones con unidad de sentido y dicen que los gramáticos llaman *auxiliar* al verbo conjugado porque semánticamente matiza la significación del segundo verbo y morfológicamente aporta las informaciones de sus morfemas gramaticales para organizar y ordenar la construcción, y *conceptual* o *auxiliado* al verbo de la segunda predicación porque conceptualmente aporta la idea fundamental de las dos predicaciones. Siguiendo a Gili Gaya, Alcina y Blecua distinguen las frases verbales por su carácter *progresivo* (las de infinitivo), *durativo* (las de gerundio) y *perfectivo* (las de participio), y clasifican las primeras en incoativas, durativas, progresivas, reiterativas, terminativas-perfectivas, modales (*poder, deber*), obligativas (*tener que, haber que, haber de*) y aproximativas (*deber de, venir a*).

Sin embargo, en cuanto a *poder, deber, querer* y similares, la mayoría de los gramáticos afirma que son semiauxiliares, ya que no se han gramaticalizado totalmente. Por lo que en estos casos, y según estos, no estaríamos hablando propiamente de perífrasis verbales.

Alarcos (1994: 260) habla del carácter nuclear de las perífrasis; es decir, estas funcionan como núcleo oracional debido a su concepción morfosintáctica unitaria, no analítica.

Gómez Torrego (1988: 9 y ss.) habla de perífrasis verbales desde el punto de vista de dos o más verbos que constituyen una unidad sintáctica (núcleo del predicado de un enunciado). Para caracterizarlas propone los siguientes criterios:

- a) Inhabilitación del verbo auxiliar para seleccionar sujetos y complementos, puesto que el verbo auxiliado es el que los selecciona (*Sigo estudiando matemáticas/ *Sigo matemáticas; Te tengo dicho que*

*te calles/*Te tengo que te calles; Juan desea ir a tu casa - sí selecciona).*

- b) Gramaticalización total (*hay que trabajar, va a llover, tiene que llover*) o parcial (*viene siendo como esperábamos*) del verbo, aunque el autor reconoce que hay verbos que conservan su significado léxico y pleno y no por ello dejan de ser perífrasis (*empieza a llover, sigue lloviendo, acabó de llover, debes estudiar, suelo levantarme a las diez*). Sin embargo, la mayoría no reconoce estos verbos como auxiliares.
- c) Obligatoriamente el verbo principal o auxiliado tiene que ser infinitivo, gerundio o participio (verboides).

Además, añade que, para distinguir las perífrasis de infinitivo, el infinitivo no debe nominalizarse (mediante sintagmas nominales o proposiciones sustantivas) o pronominalizarse en la construcción; en las de gerundio, el gerundio no puede conmutarse por el adverbio interrogativo *cómo*; y en las de participio, el participio no puede sustituirse por otro adjetivo ni transformarse por el adverbio interrogativo *cómo*.

Gómez Torrego habla de valores *temporales* (*ir a/haber de/estar a + infinitivo*), *aspectuales* (perfectivo, imperfectivo, incoativo, durativo, progresivo, intensivo, frecuentativo, iterativo o repetitivo), *modales* (necesidad, posibilidad, conjetura, intención) e, incluso, valores *estilísticos de carácter imaginativo o expresivo* (*romper a + infinitivo*).

Fernández de Castro (1990: 35), atendiendo a la naturaleza sintáctica de las perífrasis verbales, afirma que estas se caracterizan por constituirse como una verdadera unidad morfosintáctica constituida a partir de dos elementos, de los cuales, ninguno puede realizarse en el decurso sin el otro, por lo que son solidarios e interdependientes. Prueba de ello es, en primer lugar, la inhabilitación de la que hablaba Gómez Torrego del auxiliar para poder seleccionar sujeto y complementos; y, en segundo lugar, la pérdida de identidad sintáctica autónoma por parte del derivado verbal (infinitivo,

gerundio o participio) integrado en la perífrasis, lo cual conlleva (1990: 43 y 44):

1. Imposibilidad de sustituirse por pronombres o proadverbios-proadjetivos del tipo *así* o *cómo*, siendo el elemento preferido para rescatar su valor funcional el verbo vicario o “proverbo” *hacer*.
2. La escasa o nula posibilidad de sustituir el verboide por un elemento equivalente (sustantivo, adjetivo, adverbio u oración transpuesta).

La *Nueva gramática de la lengua española* de la Real Academia (2009: 2105 y ss.) define “perífrasis verbal” como las combinaciones sintácticas en las que un verbo auxiliar, que puede o no ser conjugado en función de las características particulares de la oración, incide sobre otro auxiliado (también llamado principal o pleno), constituido en función no personal sin dar lugar a dos predicaciones distintas. Además, señala que las “perífrasis encadenadas” se forman como consecuencia natural de que los auxiliares se puedan subordinar unos a otros.

Destaca, además, el que algunos autores extiendan dicha noción a otros predicados complejos constituidos por dos unidades verbales (*haber* + participio o *ser* + participio), no quedando muy clara la frontera entre construcciones atributivas y perifrásticas.

Considerando la estructura interna de las perífrasis, se puede comprobar que los auxiliares que las conforman se caracterizan por (2009: 2117):

- a. Aceptar la proclisis de los pronombres átonos
- b. Rechazar las pasivas, aunque estas se forman sobre el verbo principal
- c. No restringir semánticamente los sujetos, si bien concuerdan con ellos
- d. No seleccionar los complementos del verbo internos al grupo verbal
- e. No seleccionar el verbo auxiliado

En contraste con autores como Alcina y Blecua, la *Nueva Gramática* de la RAE señala que, aunque pueda parecer que el proceso de gramaticalización

de la construcción *querer* + infinitivo no se ha completado²³³, no se puede negar su empleo como auxiliar de perífrasis.

Como se puede ver, la mayoría coincide en la naturaleza unitaria de tales elementos perifrásticos a partir de la unión de dos o más partículas verbales (verbo auxiliar y verbo auxiliado) con la posible inserción de una preposición o de un elemento nexal (*que*) entre ambos. Además, todos coinciden en la pérdida de la capacidad selectiva de complementos y sujeto por parte del verbo auxiliar, en favor de las categorías de tiempo, persona, número, modo o aspecto que el auxiliado no posee.

Una vez analizado el concepto de “perífrasis verbal”, pasaremos pues al análisis de aquellas unidades perifrásticas que pueden expresar probabilidad en español, que estarían entre las perífrasis de infinitivo. Pero antes de entrar en materia, nos interesa formular una cuestión cuya respuesta, a nuestro entender, podría aclarar muchas de las dudas sobre el modo aquí llamado *aproximativo/predictivo* y solucionar los problemas metodológicos y didácticos en torno a él en la clase de E/LE: ¿Por qué las perífrasis obligativas expresan también probabilidad?

Como veremos a continuación, la mayoría de los gramáticos ni se plantea el hecho de que las obligativas también pueden expresar una modalidad epistémica de aproximación; hecho curioso, ya que en gramáticas de otras lenguas²³⁴ sí se contempla que estas se pueden emplear para hacer hipótesis y que, por tanto, existiría una estrecha relación entre el campo semántico de la obligación y el de la duda –como bien apunta Gómez Torrego (1988)–, lo que explicaría que estas perífrasis presenten usos con valores aproximativos/predictivos y que las formas *cantaré, habré cantado, cantaré y habría cantado* (originalmente perífrasis obligativas en presente y en pasado) tengan cabida en ambos campos.

²³³ El hecho de que se use como verbo transitivo con complemento directo nominal (*Quiero pan*) u oracional (*Quiero que vengas*) no impide su empleo como perífrasis.

²³⁴ Está atestiguado en gramáticas de inglés; si bien, como se ha podido comprobar, dicho valor epistémico es un universal lingüístico.

5.2.2.1. Andrés Bello

En su *Gramática de la lengua castellana* (§704), Bello defiende el significado de necesidad o deber que posee *haber de* + infinitivo, pero dice que solemos emplearla solo para expresar futuro. Es curioso este uso de futuridad que le otorga a esta perífrasis para un contexto, podríamos decir, oral puesto que el español prefiere otras formas (la más usada es *ir a* + infinitivo) como expresión de este valor. Puede que, al saber que el mal llamado “futuro”, o forma en *-ré*, proviene de la gramaticalización de aquella perífrasis le haya podido llevar a afirmar que solo se emplea para expresar futuro. Continúa diciendo que esta forma (§705), que envuelve una relación de posterioridad, es susceptible del sentido metafórico en que con ella se da solo un tono raciocinativo o conjetural a la sentencia. Así, un ejemplo como *Él hubo de estar entonces ausente* representa la ausencia en pretérito, pero insinuando que no lo afirmamos con seguridad, sino que tenemos alguna razón para pensar así. Además, señala el sentido de negación implícita que tiene este tipo de frases.

En cuanto al verbo *deber*, que no considera como auxiliar completamente gramaticalizado, a menudo se emplea como auxiliar en formas compuestas acompañado o no de la preposición *de*; la ausencia o presencia de esta varía el sentido de la frase, ya que con la preposición se expresa probabilidad y sin ella se indica una obligación.

5.2.2.2. Samuel Gili Gaya

Las llama frases verbales y, en cuanto a la expresión obligativa, señala que *haber de* es la perífrasis más antigua debido a que *amar he* > *amaré* dejó de significar obligación para tener solo valor de futuro, por lo que aquella tuvo que adoptar el valor obligativo que la otra había dejado “vacío”.

Para Gili Gaya, la perífrasis obligativa más fuerte y la que más predomina en nuestra lengua es la representada por *tener que*, que se diferencia de *haber de* por el matiz subjetivo que tiene esta última, siendo la primera una obligación impuesta desde fuera, mientras que la segunda vendría impuesta por uno mismo.

En cuanto a *deber* + infinitivo, dice el autor que no es propiamente una frase verbal, ya que no ha perdido su sentido de obligación, por lo que no se le puede considerar como verbo auxiliar. Además, añade la antigua confusión –generalizada hoy– de esta construcción con la perífrasis *deber de*, que equivale a “suponer” y que, por tanto, es una perífrasis de suposición, conjetura o creencia.

Como se puede comprobar, Gili Gaya no contempla la posibilidad de que las perífrasis obligativas se empleen en español para la expresión de hipótesis.

5.2.2.3. José Roca Pons

Habla del carácter heterogéneo de las perífrasis de infinitivo y las clasifica en tres grupos: a) las que obedecen a la necesidad de expresar ciertas modalidades de aspecto, b) las que tienen carácter temporal de futuro general o inmediato (*ir a* + infinitivo y *haber de* + infinitivo) y c) las que expresan matices modales. Dentro de estas últimas incluye las de necesidad (*haber de* y *tener que*), las de volición (*haber de* y *tener que*) y las de probabilidad (*deber de* o *deber*).

Curiosamente, las perífrasis *poder* + infinitivo y *deber* + infinitivo las califica como “semiauxiliares” de modo (al igual que *querer* + infinitivo) por no considerarlas gramaticalizadas.

5.2.2.4. Real Academia de la Lengua Española

La RAE, al igual que muchos gramáticos, reconoce como perífrasis verbales aquellas que denotan modificaciones semánticas de la acción verbal y que son expresadas con medios gramaticales; es decir, aquellas en las que el verbo ha perdido total o parcialmente su significado (1973: 450). Los verbos modales modifican o indican la actitud del hablante (*modus*) ante la acción del infinitivo (*dictum*).

Para la expresión de la probabilidad mediante perífrasis verbales menciona solo *haber de* + infinitivo y *deber de* + infinitivo. Es curioso, a

nuestro entender, que no reconozca como tal *tener que* + infinitivo, siendo *haber de* la perífrasis obligativa original²³⁵. Afirma, además, que *deber* se ha vaciado de su sentido obligatorio para cumplir el papel de auxiliar en frases del tipo *Deben de ser las diez*, denotando suposición, conjetura o creencia, y recomienda que este verbo auxiliar no se confunda con la expresión de la obligación presentada por *deber* sin preposición (1973: 445).

5.2.2.5. Juan Alcina Franch y José Manuel Blecua

Estos autores hablan de bipredicaciones con unidad de sentido y dicen que los gramáticos llaman auxiliar al verbo conjugado porque semánticamente matiza la significación del segundo verbo y morfológicamente aporta las informaciones de sus morfemas gramaticales para organizar y ordenar la construcción, y conceptual o auxiliado al verbo de la segunda predicación porque conceptualmente aporta la idea fundamental de las dos predicaciones (1988: 778-779).

Señalan que la lingüística histórica nos ha explicado la formación de futuros y potenciales en la evolución desde el latín a las lenguas romance por la fusión de un verbo finito (en forma personal) con infinitivo. Tanto si se han fusionado ortográficamente sus componentes (las formas predictivas o aproximativas) como si no, se muestra un grado extremo de cohesión de sentido y el verbo en forma personal ha perdido su sentido propio para convertirse en soporte exclusivo de morfemas gramaticales y es el infinitivo el que aporta su carácter aspectual.

Siguiendo a Gili Gaya (1948), Alcina y Blecua distinguen las frases verbales por su carácter *progresivo* (las de infinitivo), *durativo* (las de gerundio) y *perfectivo* (las de participio), y clasifican las primeras en incoativas, durativas, progresivas, reiterativas, terminativas-perfectivas, modales (*poder, deber*), obligativas (*tener que, haber que, haber de*) y aproximativas (*deber de, venir a*).

²³⁵ *Tener* acabó desplazando a *haber*, que quedó como verbo auxiliar.

Hacen hincapié en los matices que presentan las frases obligativas con *tener/haber + que + infinitivo* o *deber + de + infinitivo*, añadiendo que esta última tiene valor de aproximación y que en la actualidad la confusión con la obligativa *deber + infinitivo* es constante incluso entre buenos escritores.

5.2.2.6. César Hernández Alonso

Muy en la línea de los gramáticos tradicionales, afirma que estas “frases verbales” son unos sintagmas compuestos de un verbo desemantizado y conjugado, un posible conector, seguido de un verbo en forma no conjugada, formando una unidad léxica. Sin embargo, sigue, no todas pueden ser tratadas como un solo verbo sino como un conjunto de elementos funcionales (1984 [1996]: 480).

Hernández Alonso considera que el modo de acción del verbo auxiliar coincide generalmente con el aspecto verbal de la perífrasis; es decir, que las perífrasis de obligación no pueden expresar probabilidad, hecho con el que no estamos de acuerdo, como se puede comprobar a lo largo de este estudio.

Separa, pues, las perífrasis obligativas (*haber de, haber que, tener que, tener de, deber*) de las hipotéticas o de aproximación (*deber de, venir a*), y hace hincapié en la vieja errónea confusión entre *deber* y *deber de* ya que, según él, la primera solo expresa obligación, mientras que la segunda es de hipótesis o duda.

5.2.2.7. Leonardo Gómez Torrego

Es interesante el estudio que hace en *Perífrasis verbales: sintaxis, semántica y estilística* (1988) porque, a pesar de dar valores exclusivos a las perífrasis *haber de + infinitivo* (futuridad), *tener que* y *deber + infinitivo* (obligación), reconoce que pueden expresar probabilidad. Dice Gómez Torrego que parece que habría una estrecha relación entre el campo semántico de la

obligación y el de la duda²³⁶, lo que explicaría que estas perífrasis presenten usos con valores aproximativos/predictivos y la generalizada confusión en el uso de *deber* y *deber de*.

En cuanto a *poder (ser)*, reconoce su valor de potencial –tanto si hay o no elisión de *ser*– cuando va seguido por *que* + subjuntivo, ya que equivaldría a un adverbio o locución adverbial de modalidad idéntica (*Puede ser que venga* = *Posiblemente/Tal vez venga*). En el caso de *poder* + infinitivo el autor no cree estar tan seguro de que exprese probabilidad, afirmando que su valor dubitativo queda anulado en una pregunta directa o indirecta (*Nadie sabe dónde puede estar/está el director*) o en una interrogativa exclamativa directa (*¡Qué podrá estar haciendo ahora?* = *¡Qué estará haciendo ahora?*).

En la *GDLE* (1999: 3347), en el capítulo dedicado a las construcciones perifrásticas de infinitivo, habla de un grupo dentro de estas que expresa “modalidad”, puesto que son construcciones en las que el hablante ve la acción del infinitivo como obligatoria, necesaria, deseada, posible, probable, etc.

Es, precisamente, en la *GDLE* (1999: 3348) donde ofrece como posible respuesta a la identificación entre *deber* y *deber de* el hecho de que en toda “probabilidad” se esconde una “obligación”, ya que, cuando el hablante expresa una hipótesis, lo hace obligado por las circunstancias externas o pragmáticas, es decir, se da una situación de “causa”; y si, a pesar de todo, mantiene un margen de duda es porque también interactúa la existencia de una “condición”, de ahí que se vacile muchas veces en contextos del tipo *Han pasado ya tres horas, por lo que el autobús debe (de) ir lejos*, en los que la situación “causa” (‹‹porque han pasado tres horas››) obliga a que el autobús vaya lejos; pero la situación “condición” (‹‹si es que no ha ocurrido algo››) mantiene al hablante en una actitud de duda.

En cuanto a *tener que* + infinitivo (1999: 3353), contempla como valor, y según el autor muy ligado a los anteriores, el de la probabilidad. En este caso, dice, parece darse una neutralización con la perífrasis *deber de* + infinitivo,

²³⁶ Fernández de Castro (1999) propone la idea de *no factual* como valor principal para las perífrasis de infinitivo, que es lo que explicaría los usos virtuales o aproximativos de estas.

aunque pueda plantearse una cuestión de grado en el sentido de que con *tener que* la probabilidad está más próxima a la seguridad que con *deber de*. También con esta perífrasis, continúa, la probabilidad es una consecuencia de una obligación externa o pragmática, ya que la situación “situación-causa” obliga y la “situación-condición” mantiene al hablante en una zona de no seguridad absoluta. Sin embargo, en ocasiones, una misma oración con la perífrasis *tener que* + infinitivo puede resultar ambigua y esto se debe, según Gómez Torrego, al hecho de que precisamente las zonas semánticas de lo “obligatorio-pasivo” y lo “probable” están muy próximas. Solo mediante elementos pragmáticos se puede desambiguar.

En cuanto a *poder* + infinitivo (1999: 3360) con valor de posibilidad, afirma no haber duda de su carácter perifrástico (pese a que muchos gramáticos lo rechazan) ya que la prueba de su gramaticalización está en que el verbo auxiliar *poder* es sintácticamente inamovible: *Puede que llueva/*Pudo que hubiera llovido ayer; Puede que haya más de mil personas/*Pueden que haya más de cien personas*.

También incluye *querer* + infinitivo solo cuando va acompañada de sujeto de cosa o “cero”, ya que su comportamiento sintáctico es el de una perífrasis verbal cuyo significado puede llegar, incluso, al de posibilidad (1999: 3363-3364).

El estudio de Gómez Torrego es igualmente interesante, por ser el único que hemos encontrado que reconoce el valor modal de la perífrasis *ir a* + infinitivo (1999: 3365 y ss.), tanto deóntico (“lo intencional”) como epistémico (“la probabilidad”), llegando a dominar a veces este (de posibilidad o probabilidad), añadido o no, al valor temporal de futuro: *Vais a pensar que estoy loco, pero me da igual* (= «posiblemente penséis que estoy loco, pero me da igual»). Además, afirma que esta perífrasis solo es posible con infinitivos compuestos cuando expresa modalidad: *Te lo iba a haber dicho* (= «me disponía a decírtelo; tenía la intención de habértelo dicho... »).

5.2.2.8. Francisco Marcos Marín

En su *Gramática Española*, afirma que los valores de las perífrasis están condicionados por dos factores (1998: 237 y 238):

- a) Por la significación aspectual de infinitivo que forma parte sustancial de ellas. El aspecto del infinitivo, indicador de un proceso virtual –ni en desarrollo ni concluido–, proporciona a estas perífrasis un valor de *posterioridad* con respecto al tiempo expresado por el verbo cuasiauxiliar. Ese valor, dice Marín, no debe confundirse con la expresión de futuro²³⁷.
- b) Por la significación léxica del verbo cuasiauxiliar o modal, que nos lleva a tener los valores perifrásticos de: *frecuentativo* (*Suelo estudiar por las tardes*), *iterativo* o *reiterativo* (*Volveré a leer el capítulo*), *incoativo* (*Rompió a llorar*), de *obligación* (*Debo estudiar*) y de *probabilidad* (*Debe de estar en el cine*).

Como vemos en los escasos ejemplos ofrecidos, separa las perífrasis de obligación de las de probabilidad dejando ver la inadecuada confusión entre *deber* + infinitivo y *deber de* + infinitivo.

A nuestro entender, ese valor de posterioridad sí implica futuridad y es lo que explicaría el hecho de que las perífrasis de obligación y las formas predicativas/aproximativas, cuyo origen es común, se empleen no solo para la obligatoriedad, sino también para la probabilidad. Es, como ya se ha dicho, el rasgo de no factualidad el que permite a estas construcciones moverse entre lo deóntico y lo epistémico.

²³⁷ Muchos gramáticos defienden que la temporalidad lingüística no coincide con las nociones extralingüísticas de *presente*, *pasado* y *futuro*, sino que las únicas relaciones temporales serían las de *simultaneidad*, *anterioridad* y *posterioridad*. Sin embargo, como dice Rojo (1990: 17-44), estos conceptos resultan insuficientes, porque no reflejan realmente las relaciones temporales expresadas por las formas verbales españolas, e inadecuados, porque vinculan una noción gramatical a categorías extragramaticales.

5.2.2.9. Félix Fernández de Castro

Pese a reconocer la importancia de la evolución histórica de *cantare habeo* a *cantaré*, prefiere no extender este fenómeno a todo el conjunto de las perífrasis verbales. Sin embargo, como bien dice Fernández de Castro, este nos ayudaría a entender por dónde discurren los sistemas gramaticales en el español moderno (1999: 138), ya que creemos que el valor aproximativo que ha llegado a adquirir el llamado “futuro” en español se explica a partir del valor cognitivo de las perífrasis de infinitivo: la *no-factuality*, valor que siempre han poseído y que, por lo tanto, ayudarían a entender por qué se confunden en determinados contextos perífrasis con valores supuestamente dispares²³⁸.

Fernández de Castro clasifica estas perífrasis de infinitivo, precisamente, como *no factuales* (1999: 151), su denominador común, pese a sus diversos o complementarios significados. Además, dice que el problema de la descripción que hacen las gramáticas tradicionales de verbos como *deber*, *querer*, *saber* y *poder* está en que se apoya en una distinción *modus/dictum* de la lógica antigua que no se puede aplicar a la mayoría de estos verbos (1999: 152).

Coincide con Yanguas (1986: 445-446) en que los verbos modales como *poder*, *tener que* y *deber (de)* deberían considerarse como verbos principales cuando tiene un sentido radical y como auxiliares en sus usos epistémicos, ya que representan mediante formas morfológicas únicas a más de una forma sintáctica y semántica, llegando a producir ambigüedades en determinados contextos por admitir, al menos, valores deónticos y epistémicos (1999: 167-168).

El trabajo de Fernández de Castro es igualmente interesante por hablar de “escalaridad en los usos epistémicos” (1999: 183-189); más concretamente habla de *tres grados de certeza epistémica*²³⁹: los expresados por *poder*, *deber* y *tener que* + infinitivo, que corresponderían a la “posibilidad”, la “necesidad” y la “necesidad extrema”, respectivamente. La perífrasis *tener que* + infinitivo

²³⁸ Ya vimos cómo Gómez Torrego dejaba caer la posibilidad de un rasgo semántico en común entre las perífrasis obligativas y las de probabilidad, para explicar el por qué de su confusión en la oralidad.

²³⁹ Estaría en relación con los “tres grados de factualidad” de Lyons (1977: 732).

estaría situada entre lo epistémico y lo deóntico (dinámico, según Fernández de Castro), ya que es difícil distinguir entre la extrema necesidad y la fuerte convicción; cuando no se puede aseverar que algo ocurre, pero hay indicios de que se produzca, se suele destacar como “necesario” mediante *deber (de)*; para atenuar nuestro compromiso con la realidad de lo enunciado implícitamente usamos *poder*, ya que esta perífrasis lo presenta bajo otras alternativas potenciales o posibles. Sin embargo, afirma que no existe un matiz bidimensional que pueda explicar satisfactoriamente el sentido de estos verbos modales (en los casos de *tener que* y *deber (de)* no podemos etiquetarlas y reducirlas a perífrasis obligativas y de probabilidad, puesto que tienen otros valores) y que se hace necesario acudir a distinciones del tipo “variable de modalidad dinámico-deóntica” y “variable de modalidad epistémica” para comprender la tensión estructural que sostiene el subsistema de las determinaciones modalizadoras (1999: 185).

En cuanto a *haber de* + infinitivo, al igual que ocurre con toda construcción obligativa, dice que puede emplearse epistémicamente para dar un “tono racionativo o conjetural”²⁴⁰ a lo enunciado, expresando pues un alto grado de convicción sobre la veracidad de lo supuesto (1999: 194).

El sentido aportado por *parecer*²⁴¹ + infinitivo, muy próximo al expresado por las perífrasis *poder*, *deber (de)* y *tener que* + infinitivo, no expresa simplemente conjeturas más o menos infundadas, sino que son señales o indicios externos –que sostienen la similitud de lo que se percibe con lo que se cree que es– los que acercan el hecho sobre el que se expresa probabilidad a la realidad. Dice Fernández de Castro que «la determinación aportada por este verbo es aun más epistémicamente subjetiva, por “fenomenológica”, que la efectuada por los modales tradicionales, en el sentido de que depende de una deducción basada antes en la percepción del emisor que en la naturaleza de las cosas» (1999: 198).

²⁴⁰ En sentido metafórico, según Andrés Bello (1874: 466).

²⁴¹ Según muchos gramáticos, su significado es similar al de *poder* por el carácter impersonal de ambos verbos en oraciones completivas (*Parece/Puede que* + indicativo/subjuntivo).

5.2.2.10. Nueva gramática de la lengua española (RAE)

A diferencia de lo propuesto en el *Esbozo*, en esta nueva edición de la Real Academia se hace un estudio más pormenorizado y, dentro de las perífrasis de infinitivo, se distinguen las de *modalidad radical o personal* (deónticas) y las de *modalidad epistémica, impersonal o proposicional*. Con la primera modalidad se expresa la capacidad, habilidad, obligación, voluntad o disposición de alguien en relación con algo; con la segunda, lo necesario, posible o probable según el hablante (2009: 2140).

El estudio que de las perífrasis aquí se hace es interesante, puesto que no se niega el que una misma construcción perifrástica presente ambas modalidades entre sus usos, si bien, *parecer* y *querer* solo admiten un sentido en las perífrasis verbales: epistémico en el caso del primero y radical en el segundo (2009: 2140-2141):

	SENTIDO EPISTÉMICO, IMPERSONAL O PROPOSICIONAL	SENTIDO RADICAL O PERSONAL
« <i>tener que + infinitivo</i> »	<i>Tiene que haber sido por el calor</i>	<i>Tengo que trabajar esta tarde</i>
« <i>deber (de) + infinitivo</i> »	<i>Deben de ser las dos</i>	<i>Debes fijarte más</i>
« <i>poder + infinitivo</i> »	<i>Aquí puede hacer mucho frío en invierno</i>	<i>Puede hablar ruso sin dificultad</i>
« <i>haber de + infinitivo</i> »	<i>Ha de ser el viento</i>	<i>Has de repetir el ejercicio</i>

Señala la *NGLE* (2009: 2141) que los *verbos modales radicales* son incompatibles con aquellas construcciones que carezcan de sujeto y que imponen ciertas condiciones semánticas a sus sujetos, añadidas a las que impone el infinitivo de la perífrasis. Sin embargo, la *modalidad epistémica*, al aplicarse a un contenido proposicional, no impone condición alguna al sujeto gramatical. Añade, además, que se pueden combinar consecutivamente dos verbos modales, siempre y cuando ambos se interpreten como radicales (*Tienes*

que poder estar en la oficina a las cuatro en punto), o como epistémico y radical (*Debió de poder abrir la puerta con ganzúa*).

En cuanto a *deber* + infinitivo y *deber de* + infinitivo, se señala que normalmente se analizan como modales distintos, siendo el primero radical y el segundo epistémico, a pesar de que son numerosos los casos –incluso aparece documentado en escritores de prestigio– en que se identifica uno con el otro (*Ahí debe haber hasta culebras* o *En general, el caballo debe de ir en todo momento controlado por su jinete*). Curiosamente, la RAE señala en un primer momento que son más numerosos los ejemplos en el español de América, si bien al finalizar el epígrafe dedicado a este par perifrástico reconoce su gran extensión –y generalización– en el mundo panhispánico. Con todo, no deja de llamarnos la atención el hecho de aceptar el uso de *deber* + infinitivo con valor de conjetura o probabilidad inferida, no así el de *deber de* para expresar obligatoriedad.

Según *NGLE*, *tener que* + infinitivo es más frecuente que *deber* + infinitivo tanto para expresar obligación como probabilidad y denota mayor grado de necesidad que esta última (2009: 2144), por lo que a la hora de explicar sus usos epistémicos la compara solo con *deber de* + infinitivo: *Tiene que haber sido muy difícil* expresa el convencimiento del hablante ante un hecho posible como seguro, frente a la probabilidad denotada por *Debe de haber sido muy difícil*.

Haber de + infinitivo (2009: 2145 y ss.) es otra de las perífrasis que la RAE recoge con usos tanto radicales como epistémicos, si bien es al combinarse con el infinitivo compuesto cuando mayor valor de conjetura puede llegar a alcanzar²⁴². En este último caso, dicha perífrasis equivaldría a los adverbios de probabilidad *seguramente* o *probablemente*, pero se señala que es frecuente en la lengua literaria y en registros cultos no conversacionales, así como en el español de América.

²⁴² Con infinitivo simple su valor es mucho más próximo al de *ir a* + infinitivo, por lo que expresa algo inevitable más que probable y no admite paráfrasis con *seguramente* o *probablemente*, sino con *necesariamente* o *inevitablemente*.

En cuanto a *poder* + infinitivo (2009: 2149-2159), se indica que expresa capacidad, facultad, habilidad o permiso, por un lado, pero también conjetura, alternando con las expresiones lexicalizadas *puede que* y *puede ser que*.

Además, se destaca que todas estas perífrasis tienen una clara interpretación epistémica cuando se construyen en pretérito perfecto simple y acompañadas de infinitivo compuesto (2009: 2153-2154): *Tuve que haber dejado ayer el libro sobre tu escritorio, Eva Girón salió de aquella viudedad con una alegría que, en todo caso, pudo haber sorprendido a quienes no conocían bien el estado de su relación con Umbrosa* (Armas Marcelo, Madrid), *Debimos haber dejado el auto en otra parte*.

Aunque en la *Nueva Gramática* se reconoce el uso modal de *ir a* + infinitivo²⁴³, se señala que en dicha perífrasis predomina el valor temporal (2009: 2154).

Querer + infinitivo (2009: 2126) se incluye entre los procesos de gramaticalización incompletos, ya que posee una serie de características similares a las del resto de perífrasis verbales. Con todo, pese a reconocer que puede emplearse con valor modal, solo señala el sentido radical o deóntico.

5.2.3. Construcciones con verbos, sustantivos o adjetivos que expresan probabilidad

Otros mecanismos formales de modalidad externa para expresar probabilidad son los verbos cognitivos (*creer, pensar, suponer, dudar, parecer...*) y modales (*poder (ser) que...*), sustantivos (tengo *la duda* de que/si, existe *la posibilidad* de que...) y adjetivos (es *posible/probable* que...). El significado de estas unidades léxicas permite inferir la actitud del hablante de forma explícita.

²⁴³ Parece curioso el hecho de que la Real Academia señale, además, que dicha perífrasis es mucho más frecuente en el español de América que en el peninsular con valor de futuridad. Esto puede interpretarse como la preferencia de la RAE por reservar para las formas *cantaré* y *habré cantado* el significado exclusivo de la expresión de futuridad, pese a haber reconocido el valor de conjetura que estas poseen.

Verbo	Adjetivo	Sustantivo
<i>Creer/Pensar</i> que...	<i>Ser posible</i> que...	Tener <i>la duda</i> de que/si...
<i>Parecer</i> que...	<i>Ser probable</i> que...	Existir <i>la posibilidad</i> de que...
<i>Suponer</i> que...	<i>Ser dudoso</i> que...	Caber <i>la posibilidad</i> de que...
<i>Dudar</i> que/si...	<i>No ser seguro</i> que...	(...)
<i>Dar</i> + (sustantivo) + que...	(Ser) <i>capaz</i> de...	
(...)	(...)	

Sin embargo, disponemos de muy pocos estudios sobre el tema que, además, se limitan a clasificar dichos mecanismos según sus esquemas sintácticos de subordinación, enumerando cuáles seleccionan uno u otro modo y ofreciendo ejemplos.

Con todo, hay intentos de clasificaciones semánticas, que ayudarían a entender cómo funcionan realmente estos verbos, si bien estos se quedan en simples propuestas sin explicación alguna como la de la *Nueva Gramática de la Lengua Española* (2009: 1773), en la que se señala que los verbos *imaginarse*, *figurarse* y *suponer* serían de percepción mental.

5.2.3.1. Salvador Fernández Ramírez

Este autor distingue tres tipos de subordinadas sustantivas: subjetivas, objetivas y preposicionales, según desempeñen función de sujeto, objeto o término de preposición (1986: 314). En cuanto a las subjetivas (1986: 316-320), que son las que nos interesan, el autor señala que el modo que suele acompañarles es el subjuntivo, especialmente si el atributo lo constituyen adjetivos del tipo *posible*, *probable*, *dudoso*, *raro*, *extraño*, frente a *evidente*, *seguro*, *cierto*, *indudable*, *indiscutible*, *obvio*, que seleccionan el modo indicativo siempre y cuando no se dé la negación, ya que estos pasarían a ir acompañados por el subjuntivo (*no es seguro que* + subjuntivo). Sin embargo, el autor no da explicación alguna al porqué de estos usos, limitándose a enumerar los distintos tipos de verbos que seleccionan uno u otro modo y a dar ejemplos, lo cual no ayuda a la hora de entender dicha selección modal.

5.2.3.2. Violeta Demonte

La autora clasifica, primeramente, los verbos teniendo en cuenta los esquemas sintácticos de subordinación en los que participan, entre las que distingue a) verbos como *parecer* o *ser posible*, que llevan subordinadas de sujeto; b) otros como *creer*, que solo admiten completivas objetivas como uno de sus argumentos, siendo el otro argumento el sujeto de la oración principal; c) otros que estarían constituidos por tres argumentos (*ordenar*); d) y otros como *ser capaz de* compuestos por dos argumentos, uno en forma de subordinada con función de objeto directo que puede ir con infinitivo o introducido por *que* (1977: 54).

Sin embargo, cree que además es posible establecer diferentes clases semánticas de predicado. En concreto habla de *presuposición* o *implicación* de estos por lo que respecta a la subordinada, distinguiendo siete clases distintas de verbos:

- a) Factivos (*ser raro, darse cuenta, sentir*)
- b) Implicativos (*tener el presentimiento*)
- c) Implicativos negativos (*olvidarse*)
- d) Verbos-SI (*forzar*)
- e) Verbos-SI negativos (*impedir*)
- f) Verbos-SOLO SI (*poder, ser capaz de, tener la oportunidad de, ser posible*)
- g) Verbo-SOLO SI negativos (*dudar*)

Siguiendo a Karttunen (1971) y a Vendler (1970), Demonte afirma que la mayor parte de los verbos que admiten subordinadas son *verbos proposicionales* puesto que requieren de un enunciado abstracto constatable como verdadero o falso, dividiéndose estos en verbos *realizativos* (*afirmar, prometer*) y de *actitud proposicional*. Los primeros presentan una proposición al mismo tiempo que implican la ejecución de un acto por parte del hablante, mientras que los últimos indican qué posición toma el hablante ante esa proposición: *creer, dudar, conocer, pensar, darse cuenta* o *ignorar* ese hecho. Además, dentro de estos verbos de actitud proposicional “puede hacerse una

distinción sustantiva entre aquellos predicados que tienen que ver con los aspectos objetivos de un enunciado, en concreto con la posibilidad de que sea verdadero o falso, por ejemplo *creer*, y los que dan por supuesto que es verdadero (y que sus sujetos se dan cuenta de ello) y expresan una actitud subjetiva con respecto a esa proposición, por ejemplo *lamentar*” (1977: 58-61).

Con todo, Demonte (1977: 61) señala que es imposible basarse exclusivamente en las propiedades presuposicionales e implicativas de los enunciados, puesto que sería necesario tener en cuenta factores tanto modales como temporales. Para explicar esto, propone ejemplos con algunos verbos (*olvidarse, hacer, impedir, ser capaz de*) en presente y en “futuro” que, dependiendo de la forma temporal seleccionada, no solo no pierden su carácter implicativo, sino que además pueden designar una acción con carácter habitual o insertarse en el mundo de lo posible (*No soy capaz de hacer tantas cosas a la vez / No seré capaz de hacer tantas cosas a la vez*). Sin embargo, no estamos del todo de acuerdo con esta afirmación, ya que el verbo citado en el ejemplo también puede expresar probabilidad en presente (*Éste es capaz de estar dormido; por eso no ha llegado todavía*).

Finalmente, señala que las propiedades lógicas de los verbos factivos e implicativos pueden bloquearse en función de su entrecruzamiento con otros ejes semánticos, contornos modales y factores temporales (1977: 66).

5.2.4. Los adverbios de duda

Ignacio Bosque (1980) se lamenta de que, a pesar de la cantidad de artículos sobre la categoría adverbio, no existe ningún manual o monografía de conjunto sobre el adverbio en español; se suele aprovechar la perspectiva global que se ofrece en obras sobre otras lenguas.

Generalmente, los gramáticos coinciden en tildar al adverbio de clase heterogénea y de difícil clasificación (Carbonero, 1978), que se ha venido utilizando como una especie de “cajón de sastre”, lo que contribuye a generar más dificultades a la hora de clasificarla. Ejemplo de ello es el *Esbozo* de la RAE, que no da un capítulo aparte a dicha categoría, prefiriendo incluirla

dentro del adjetivo, si bien esto se ha solventado en la *Nueva Gramática de la Lengua Española* (2009).

Según la mayoría de las gramáticas tradicionales, el adverbio se caracteriza:

- a) morfológicamente, por pertenecer a la categoría de palabras invariables;
- b) semánticamente, pese a no existir ningún elemento de significado en común entre ellos;
- c) sintácticamente, por ser modificador del verbo, del adjetivo, de otro adverbio o de la oración.

Aunque su clasificación se suele hacer a partir de un criterio lógico-semántico, los gramáticos tradicionales²⁴⁴ defienden su función modificadora como característica esencial de esta categoría.

Roca Pons (1971) distingue entre adverbios *de modo* (adjetivales, afirmativos, negativos, de duda, propios y en *-mente*) y *pronominales* (relativos, indefinidos, interrogativos y demostrativos). Por su parte, Alcina y Blecua (1975) hablan de *adverbios léxicos* (cualificativos –propios, en *-mente* y adjetivos neutralizados– y proporcionales), *prepositivos* y *pronominales* (locativos, relativos e identificativos); dicha clasificación les obliga a incluir adverbios como *siempre, jamás, nunca, ya, todavía* y *aún* en “otros adverbios”, pues no tienen cabida en los anteriores. Alarcos (1994) los ordena según su *valor léxico* (de tiempo, lugar, modo, cantidad, afirmación, negación y duda) y *funcional* (demostrativos, relativos e interrogativos). Ofelia Kovacci (1999) distingue entre los *léxicos* (calificativos, de lugar, temporales intransitivos y modales) y los *pronominales* (deícticos, cuantitativos, numerales, identificativos, relativos, interrogativos o exclamativos).

Una vez vistas algunas de las clasificaciones que del adverbio hacen las gramáticas tradicionales, pasemos pues a los adverbios de duda, que son los que interesan para este estudio.

²⁴⁴ A. Bello, Real Academia, Amado Alonso y Henríquez Ureña, entre otros.

Seguramente, probablemente, posiblemente, aparentemente, quizá, tal vez, a lo mejor, igual, lo mismo... son algunos de los adverbios o locuciones adverbiales con las que contamos en español para formular hipótesis. Sin embargo, a continuación veremos cómo la mayoría de las gramáticas tradicionales solo recogen *quizá, tal vez* y *acaso*, dejando de lado adverbios en *-mente*²⁴⁵, como *probablemente* o *posiblemente*, o locuciones adverbiales como *a lo mejor* o *lo mismo*, entre otros.

5.2.4.1. Andrés Bello

Afirma que, al igual que el adjetivo, el adverbio es un modificador pero del verbo y del adjetivo, aunque también puede modificar a otro adverbio. Pese a que hace una relación de los tipos de adverbios, entre los que incluye los adverbios de duda, solo los enumera (*acaso, tal vez, quizá* o *quizás*) sin hacer referencia alguna a sus usos.

5.2.4.2. Amado Alonso y Pedro Henríquez Ureña

Estos autores dicen del adverbio que es toda forma invariable que modifica el significado del adjetivo, del verbo y de otro adverbio. Además, citando a Andrés Bello, afirman que expresan conceptos dependientes de otros conceptos dependientes; es decir, modifica modificadores.

En cuanto a los adverbios de duda, solo se incluyen *quizá* o *quizás* y *acaso*, y tampoco desarrollan los usos y el funcionamiento de estos.

5.2.4.3. Samuel Gili Gaya

El autor incluye el adverbio en el capítulo sobre el adjetivo –quizá por ser esta una categoría incómoda y de poca literatura–, haciendo referencia a la adverbialización de los adjetivos, entre los que incluye los adjetivos

²⁴⁵ López García-Molins (1977) defiende el carácter de *sentencial* para estos, que implican una denotación indirecta, ya que no responden a la prueba de la afirmación ni de la negación.

acompañados de preposición que han dado lugar a las frases o locuciones adverbiales.

5.2.4.4. José Roca Pons

Considera muy funcional la definición tradicional del adverbio y, siguiendo a Jespersen y su teoría de los tres rangos, afirma que es una palabra que tiene asignada una función terciaria o modificadora.

Habla de dos clases de adverbios: los primitivos y los derivados (que serían los adverbios en *-mente*).

En cuanto a los adverbios de duda²⁴⁶ (*quizá, tal vez...*) dice que sirven para dar a la expresión verbal determinados valores modales –en el sentido del modo del verbo–, con lo que así se suple la pobreza modal del mismo.

5.2.4.5. Juan Alcina Franch y José Manuel Blecua

Estos autores hacen una clasificación semántica de los adverbios de la siguiente forma: de lugar, de tiempo, de modo, de cantidad, de orden, de afirmación, de negación y de duda (entre los que tan solo incluyen *acaso* y *quizá*).

Dos hechos a destacar son el que admitan los adverbios en *-mente*, que, según ellos, son adverbios cualificativos, y que denominen modos adverbiales a las locuciones adverbiales, entre las que incluyen *a lo mejor* como una adverbialización de adjetivo sustantivado con *lo*.

5.2.4.6. Manuel Seco

Habla de dos clases de adverbios: los de tipo 1, que denotan circunstancias, y los de tipo 2, que se refieren a la existencia misma, a la realidad, a la sustancia de lo significado por la palabra o grupo de palabras a la

²⁴⁶ Menciona *quizá* y *tal vez*, aunque poco después incluye un ejemplo con *seguramente*.

que acompaña y pueden afirmar, negar, dudar o insinuar o marcar una relación con lo dicho. Además, dice de estos adverbios de tipo 2, que actúan más frecuentemente refiriéndose a la frase entera que a una sola palabra.

Entre los adverbios de duda, como en la mayoría de las gramáticas tradicionales, incluye *quizá*, *acaso* y *tal vez*. Además, excluye de estos dos tipos de adverbios los terminados en *-mente*.

5.2.4.7. César Hernández Alonso

Del adverbio, dice ser una categoría muy heterogénea con función, generalmente, de término adyacente del sintagma verbal. Es tan complejo, que algunos han llegado a decir de él que es lo que no es sujeto, ni adjetivo ni verbo. Además, carece de morfemas distintivos y afirma que algunos adverbios pueden cambiar la modalidad de las oraciones en las que aparecen, aunque no lleguen a modificar esencialmente la estructura de estas.

Al clasificarlos, los separa según:

- a) Su función semántica
- b) Su etimología
- c) Su forma

En el primer grupo incluye todos aquellos adverbios que modifican, mediatizan o configuran toda oración. Es aquí, donde estarían los dubitativos, entre otros.

5.2.4.8. Francisco Marcos Marín

Las definiciones propuestas hasta ahora sobre el adverbio no son satisfactorias porque, dice Marcos Marín (1980: 257), a pesar de ser válidas en lo fundamental, no tienen en cuenta que este pueda ser núcleo de un sintagma, término de preposición, elemento periférico que afecta a toda la oración (*Seguramente, es así*) o, incluso, ser un elemento autónomo –como *quizá*– sin

que dependa sintácticamente de otro elemento y, además, puede tener variaciones de grado y derivación apreciativa.

Los clasifica en adverbios de lugar, de tiempo, de modo, de cantidad y de afirmación, negación y duda (cita *acaso*, *quizá* y *tal vez*). Tanto los adverbios en *-mente* para la hipótesis como la locución adverbial *a lo mejor*, no aparecen recogidos, aunque recoge este tipo de adverbios implícitamente en los derivados de adjetivos.

5.2.4.9. Leonardo Gómez Torrego

En *Manual de Español Correcto II* (1997), incluye como adverbios de duda *posiblemente*, *probablemente*, *tal vez* o *quizá*, que complementan a veces oraciones, proposiciones o predicados enteros. También trata la locución adverbial *a lo mejor*, pese a su claro uso en contextos coloquiales; no así *igual*, que rechaza como adverbio por ser únicamente adjetivo.

5.2.4.10. Emilio Alarcos Llorach

El adverbio, según Alarcos (1994: 128-136), designa una clase de palabras invariables en su significante (no fácilmente descomponibles en signos menores), cuyo fin es el de funcionar como adyacente circunstancial del verbo. Esta función, afirma, no impide que dentro de un grupo unitario nominal se presente el adverbio como adyacente de un adjetivo o de otro adverbio distinto.

De entre los adverbios de duda, solo menciona *quizá* o *acaso*, del que dice que es una locución adverbial gramaticalizada.

5.2.4.10. Ofelia Kovacci

Ofelia Kovacci (1999) afirma que este tipo de adverbios son, más bien, índices de modalidad declarativa y dubitativa que presentan modos verbales diferentes. Se refiere al modo indicativo y modo subjuntivo expresando así duda, posibilidad y probabilidad que reclaman *quizá(s)*, *tal vez*, *acaso* y *a lo*

mejor. Afirma Kovacci que existe una gradación de la expresión dubitativa entre la inclinación del hablante hacia la afirmación de la verdad del *dictum* (que se expresaría con indicativo) y su inclinación hacia la negación de dicha verdad (junto a subjuntivo). Esto explicaría, según la autora, la doble opcionalidad que presentan adverbios como *tal vez*, *quizá(s)*, *probablemente* y *posiblemente*, frente a otros como *seguramente* que no permiten el uso de subjuntivo.

Sin embargo, *a lo mejor* no supone una inclinación hacia la verdad y va acompañada de indicativo y es que todos los adverbios de probabilidad pueden ir en indicativo y no suponen ningún problema, frente al subjuntivo en donde no siempre es válido su uso. En definitiva, los adverbios de probabilidad cumplen, dice Kovacci, la función léxica de índices de actitud del hablante; es decir, el significado concreto que el hablante quiera transmitir con cualquiera de estos adverbios debido a su significado implícito.

5.2.4.11. M^a Ángeles Álvarez Martínez

Sobre los adverbios de duda *quizá* y *tal vez* (2000) afirma que influyen en el modo verbal rigiendo un morfema determinado. A pesar de concederle la alternancia del modo subjuntivo e indicativo a *tal vez*, para *quizá* defiende el uso exclusivo de subjuntivo aunque admite el cambio del modo, en el caso de *quizá*, cuando estos actúan como meros circunstanciales y no como verdaderos adverbios de duda:

- *Quizá venga (*viene) esta tarde / Viene, quizá, esta tarde.*
- *Tal vez viene (venga) esta tarde / Viene, tal vez, esta tarde.*

5.2.4.12. Antonio M. Bañón Hernández

En su artículo “Apuntes para el análisis sintáctico-semántico de la locución *a lo mejor* en español hablado”²⁴⁷ se propone estudiar tanto los *modalizadores aléticos* —que hacen referencia a la representación lingüística de

²⁴⁷ En *Actas del XI Congreso Internacional de la Asociación de Lingüística y Filología de la América Latina*, Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas, 1999 (pp. 137-145).

la necesidad, la contingencia, la posibilidad e imposibilidad— como los *modalizadores epistémicos* —que aluden a la certidumbre, la incertidumbre, la probabilidad y la improbabilidad— desde las perspectivas morfo-fonética, sintáctico-semántica y pragmático-textual, si bien la primera la deja para futuras investigaciones²⁴⁸.

En cuanto a la perspectiva sintáctico-semántica, y citando a García de Dini (1980), señala que *a lo mejor* no es una muestra de duda, sino que transmite la información como segura; es decir, que funciona como locución-signo que el hablante emite cuando quiere convencer a su interlocutor de la seguridad o realidad de su juicio al connotar su opinión con ésta, transmitiendo así una fuerza probable-segura, hecho que justificaría su uso con indicativo (1999: 138). Por tanto, semánticamente se acercaría más a la *certeza* que a la *duda* y sería un claro ejemplo de lo que Klaus Heger (1983: 66) denomina “posibilidad realizada”.

En el discurso oral, y desde una perspectiva pragmático-textual, se utilizaría para tranquilizar al interlocutor o para exponer informaciones de manera indirecta que le puedan resultar graves, aunque el hablante esté convencido de su veracidad; por tanto, responde a un intento por ser diplomático o cortés en el acto comunicativo y su función básica es la de *atenuante pragmático de la responsabilidad* del hablante en relación con la verdad de lo dicho (Briz 1995: 111).

Así pues, su característica de atenuante haría que dicha locución adverbial cambiara su posición en una supuesta escala de la probabilidad, no expresando mínima posibilidad como se venía diciendo hasta ahora.

²⁴⁸ El autor se plantea cuestiones como su origen, si este tiene que ver con la frecuencia de uso en contextos discursivos similares y por qué una estructura comparativa puede expresar otro sentido de duda. Esta última pregunta es interesante, puesto que otras estructuras comparativas como *igual* o *mismo* también se emplean en la oralidad para expresar duda.

5.2.4.13. Nueva gramática de la lengua española (RAE)

La Real Academia agrupa los adverbios y locuciones adverbiales de duda con los adverbios oracionales de naturaleza modal (2009: 2350 y ss.). Estos son *quizá o quizás, acaso, capaz, igual, a lo mejor, a la mejor, tal vez o talvez, lo mismo, al parecer, por lo visto, posiblemente, probablemente, dudosamente*²⁴⁹, *seguramente, aparentemente, hipotéticamente, presumiblemente, presuntamente, supuestamente, teóricamente, virtualmente...* Dichos adverbios y locuciones adverbiales se consideran de modalidad epistémica porque expresan la posibilidad (o probabilidad) de que una situación determinada se produzca o no.

De entre todos estos adverbios de duda, cabe destacar las reflexiones acerca de *posiblemente, quizá, seguramente* y *capaz*, ya que se afirma que los dos primeros pueden seleccionar tanto el modo indicativo como el subjuntivo, dependiendo de la intención que se le quiera dar al enunciado –si bien no se especifica la selección modal de *seguramente*– y se indica que *capaz (que)* sólo es propio del español de América, a pesar de que es también frecuente en Andalucía.

Otro de los aspectos interesantes que se señalan en este estudio sobre el adverbio es el hecho de que los adverbios modales puedan convertirse en adverbios de foco, pudiendo así recaer la probabilidad expresada en el enunciado sobre uno u otros de sus componentes y ser, por tanto, un enunciado ambiguo (2009: 2352):

(95)

Probablemente, Luisa irá a esquiar a Sierra Nevada con Manuel

5.3. Gramáticas de E/LE

5.3.1. Los problemas de las gramáticas de español como segunda lengua

A excepción de la *Gramática Comunicativa* de Matte Bon (1992) y del *Repertorio de funciones comunicativas* de Gelabert *et al.* (1988), las gramáticas

²⁴⁹ Cuando significa “con dudas” (2009: 2350).

de E/LE ofrecen descripciones por categorías gramaticales, si bien la propuesta de esta última solo se limita a enumerar las distintas formas de expresar probabilidad sin explicación alguna de cómo se usan cada una de ellas.

Por tanto, y al igual que las gramáticas tradicionales, para el estudio de la expresión de la probabilidad es necesario acudir a las descripciones de los adverbios de duda, la selección modal en el caso de verbos modales y de las oraciones impersonales con “ser” + adjetivos modales de probabilidad, las perífrasis de infinitivo –solo en algunas gramáticas– y los llamados “futuro” y “condicional”.

Entre los adverbios de duda, encontramos *quizá(s)*, *tal vez*, *probablemente*, *posiblemente* y *seguramente*, entre otros, así como la locución adverbial *a lo mejor*, cuyo uso, señalan, es coloquial.

En cuanto a las perífrasis, destacan dos ausencias notables: por un lado, la obligativa *deber* + infinitivo –pese a reconocer *tener que*– quizá por la temida confusión con *deber de* tan extendida en las gramáticas tradicionales; por otro lado, *poder* + infinitivo. Es probable que, ante los valores modales (deónticos y epistémicos) que presentan estas perífrasis verbales, los autores de las gramáticas de E/LE prefieran ofrecer otras formas mucho más claras para la expresión de la probabilidad y dejar solo para estas su valor deóntico, con la intención de facilitar su aprendizaje.

Con todo, en los apartados dedicados a la selección modal, sí se trata *puede (ser) que*, que junto a *es posible/probable que* es de las pocas expresiones estudiadas que seleccionan el modo subjuntivo.

5.3.2. Gramática didáctica del español

Gómez Torrego (1997: 209), en su clasificación de los adverbios, propone esta vez como adverbios de duda *quizá(s)*, *posiblemente*, *probablemente*, *seguramente*, *acaso* e *igual*²⁵⁰, así como las locuciones

²⁵⁰ Ya vimos como en *Manual de Español Correcto II* incluía *posiblemente*, *probablemente*, *tal vez* o *quizá*, así como la locución adverbial *a lo mejor*, cuyo uso –según el autor– se reducía

adverbiales *tal vez* o *a lo mejor* de las que declara que inciden sobre la oración entera refiriéndose a la actitud del hablante sobre los hechos, a la modalidad (1997: 212).

En cuanto a las perífrasis (1997: 192-197), hace una clasificación según el significado de la acción verbal (perfectivo, incoativo o ingresivo, iterativo y frecuentativo, así como durativo y progresivo) y según la modalidad o actitud del hablante. Estas últimas las clasifica según sus significados de obligación o necesidad (*tener que* + infinitivo, *haber de* + infinitivo, *haber que* + infinitivo y *deber* + infinitivo) y de posibilidad (*poder* + infinitivo y *querer* + infinitivo) o probabilidad (*deber de* + infinitivo y *tener que* + infinitivo).

A continuación, señala en un cuadro gramatical sobre la “norma” que no deben confundirse *deber de* y *deber*, pues la primera significa probabilidad y la segunda obligación; si bien, destaca que la RAE ya da por válido el uso de la perífrasis obligativa con valor de probabilidad.

Finalmente, deja las perífrasis que no sabe dónde colocar –si bien faltan muchas otras– para otro apartado, donde las clasifica según su significado: de capacitación y permiso (*poder* + infinitivo), de aproximación (*venir a* + infinitivo y *venir* + gerundio) y de tiempo futuro (*haber de* + infinitivo).

5.3.3. Gramática básica del español. Norma y uso

Esta gramática, en el capítulo sobre el *verbo*, no dedica un apartado a las perífrasis, sino que habla de las peculiaridades de los verbos auxiliares entre los que solo caben tres (2002: 164-168): *ser*, *estar* y *haber*.

En cuanto al adverbio (2002: 169-186), según su descripción semántica, se dice que es la única clase de palabra capaz de modificar el significado léxico de los verbos y que, además, pueden complementar, precisar o determinar el significado de adjetivos, adverbios o, incluso, oraciones enteras. Además,

a contextos coloquiales. Curiosamente, rechazaba *igual* como adverbio por considerarlo únicamente adjetivo.

señala modificaciones referidas a la cualidad de la acción (adverbios calificativos) –los de modo–, a la determinación de la acción (adverbios determinativos) –los de lugar, tiempo y cantidad– y al carácter afirmativo, negativo o dubitativo de la oración (adverbios modalizadores) –los afirmativos, negativos o dubitativos–.

Curiosamente, incluye el adverbio *seguramente* entre los afirmativos y, en cuanto a los de duda, destacan *quizá(s)*, *probablemente*, *acaso*, *tal vez*, *a lo mejor* y *sin duda*²⁵¹. Sin embargo, poco después afirma que *seguramente*, junto con los adverbios *quizá(s)*, *verdaderamente* o *tal vez*²⁵², puede introducir la expresión de modalidad debido a que expresa un juicio del hablante, mediante la alternancia indicativo/subjuntivo.

5.3.4. Gramática básica del estudiante de español

De las cuatro perífrasis verbales (2005: 185-190) que se proponen en este manual, tres son las que nos interesa para el estudio de la expresión de la probabilidad: *ir a* + infinitivo, *tener que* + infinitivo y *haber que* + infinitivo. Sin embargo, solo se nos ofrecen sus usos temporal (*ir a* + infinitivo) y modal deóntico o radical (*tener que* y *haber que* + infinitivo), no así los valores epistémicos que dichas perífrasis pueden llegar a alcanzar. Igualmente, es necesario señalar la ausencia de *deber* + infinitivo que, tanto el *MCRE* como la mayoría de los métodos de E/LE, presentan en niveles iniciales (A1) como una de las posibilidades para expresar obligación o necesidad.

²⁵¹ No estamos de acuerdo con esta clasificación, ya que *seguramente* no expresa –aunque pueda parecer lo contrario– seguridad, pudiendo alternar con indicativo, aproximativo o subjuntivo, dependiendo del grado de duda del hablante; por otro lado, entendemos *sin duda* como forma que expresa una rotunda afirmación, por lo que consideramos que debería estar fuera de los adverbios o locuciones adverbiales clasificados como afirmativos.

²⁵² No menciona los adverbios *probablemente* o *posiblemente*, aunque sí propone este último como ejemplo para ver la alternancia modal según la actitud o juicio del hablante (*Posiblemente no esté enfermo*).

En el caso de verbos, sustantivos y adjetivos modales, aquí se explica la selección modal a través de la propuesta de Ruiz Campillo²⁵³ *declaración/no-declaración* (2005: 157-172). La regla básica aquí ofrecida para saber escoger entre uno y otro modo es reflexionar sobre si lo expresado es o no una afirmación o una suposición, ya que en el caso de serlo, lo que haríamos es declarar sobre una realidad determinada, mientras que en el caso contrario, expresaríamos una idea virtual (2005: 157). Otra de las contradicciones de las definiciones para cada modo verbal es que los verbos en subjuntivo dependen de una “matriz” que expresa, entre otras, posibilidad y valoración, y es que verbos modales como *creer*, *pensar* o *suponer* son claros ejemplos para valorar y expresar probabilidad/posibilidad y que, sin embargo, seleccionan indicativo. Con todo, más adelante se señala que la diferencia entre uno y otro modo en estos casos está en si la matriz cuestiona o no la información subordinada.

Esta explicación sobre la selección modal no parece muy acertada por varias razones: en primer lugar, las formas aproximativas también tienen un carácter virtual/potencial y, como ya se mencionó en el estudio sobre la propuesta de Ruiz Campillo, pueden expresar igualmente una no-declaración; en segundo lugar, la modalidad expresada por *suponer* o *imaginar* depende de la actitud del hablante, por lo que pragmáticamente estos verbos de suposición pueden expresar el cuestionamiento de la información subordinada considerándola solo como posible, como es el caso de las matrices *ser posible/probable*, *poder ser*, *dudar...* propuestas aquí (2005: 163).

No hay en este método capítulo alguno dedicado al adverbio. Con todo, es muy interesante el hecho de presentar la capacidad de suponer en el presente y pasado cronológicos de las formas aproximativas.

²⁵³ Aunque toma como base para la explicación de la selección modal los conceptos *declarar/no-declarar*, muestra algunas contradicciones con respecto a la propuesta de este autor, pues, entre muchas otras cuestiones, este señala que el indicativo no es el modo de la realidad (frente a la supuesta irrealidad del subjuntivo) y en este manual se indica lo contrario.

5.3.5. Gramática práctica del español

En cuanto a las perífrasis (2007: 110-111), se dice que son núcleos verbales complejos constituidos por más de una pieza léxica (verbo auxiliar + verbo principal o auxiliado, entre los que puede haber otros elementos como una preposición –*Deben de dárselo*– o una conjunción subordinante que –*Hay que decírselo*–), pero se considera como una unidad. Con todo, se pueden intercalar adverbios o frases adverbiales entre el verbo auxiliar y el principal: *Estuvo toda la noche estudiando*.

Las perífrasis pueden expresar distintos valores aspectuales o modales (2007: 111): las primeras tendrían valor terminativo (*acabar de* + infinitivo, *dejar de* + infinitivo, *tener* + participio), incoativo (*empezar a* + infinitivo, *echarse a* + infinitivo) o progresivo (*estar* + gerundio, *llevar* + gerundio); las modales expresarían obligación o necesidad (*deber* + infinitivo, *tener que* + infinitivo), por un lado, y posibilidad o probabilidad (*deber de* + infinitivo, *poder* + infinitivo), por otro. Como la mayoría de las gramáticas tradicionales, trata la confusión en el uso de *deber* y *deber de*, destacando que no es aceptable el uso de la segunda perífrasis para expresar obligación, si bien la primera puede expresar conjetura. Es destacable el hecho de que admita *deber* + infinitivo como forma de expresar probabilidad; sin embargo, no extiende este uso a la otra perífrasis obligativa *tener que*.

En lo referente al adverbio (2007: 90), la autora lo define como una clase de palabras amplia y heterogénea, que se caracteriza por ser invariable y funcionar como modificador de un verbo o grupo verbal (*Lo hizo estupendamente*), de un adjetivo (*Es muy alto*), de otro adverbio (*Lo hizo relativamente bien*) así como de una oración o del enunciado (*Quizá llegue mañana*). Los clasifica semánticamente en a) adverbios de tiempo, b) lugar, c) modo, d) cantidad o grado, e) afirmación, f) negación, g) duda, posibilidad o probabilidad y h) exclusión, inclusión o adición. Además, afirma que algunos adverbios como es el caso de *igual* pueden pertenecer a varias clases semánticas (adverbios de modo –*Hazlo igual*– o de duda –*Igual viene mañana*).

Los adverbios de probabilidad, que son los que nos interesan, propuestos aquí son muy escasos (*quizá, acaso, igual, probablemente y seguramente*). Pese a recoger como adverbio de duda *igual*, rechazado por muchos gramáticos²⁵⁴, no hace lo mismo con la locución adverbial *a lo mejor*, de extendido uso en la oralidad, pero reconocida por la mayoría de las gramáticas y manuales de E/LE.

5.3.6. Gramática práctica del español actual

Como la mayoría de las gramáticas de español L2/LE, esta ofrece descripciones por categorías gramaticales.

En cuanto a las perífrasis verbales (2008: 139-148), pese a que comienza mencionando los distintos valores modales²⁵⁵ que estas pueden tener, no las clasifican según aquellos, sino que Sánchez Pérez y Sarmiento González se limitan a distinguirlos atendiendo al segundo elemento del grupo verbal: de infinitivo, de gerundio y de participio. Asimismo, proponen un estudio de las mismas bastante limitado, ya que, además de ofrecer solo algunas, no las explican con detenimiento y exclusivamente atienden a una única modalidad (valor deóntico para *haber de, tener que y deber*, y valor epistémico para *deber de*). En cuanto a *ir a + infinitivo*, señalan que el hablante expresa una acción futura bien con decisión firme, bien como probabilidad futura, por lo que tampoco reconoce su valor modal para el presente.

Del adverbio dicen que es una clase invariable de palabras que puede modificar tanto al verbo, al adjetivo, a otro adverbio, como a una oración y que se puede clasificar atendiendo a su morfología, su estructura sintáctica y su significado. En cuanto a su valor semántico, que es el que nos interesa, diferencian entre los adverbios de modo, lugar, tiempo, cantidad y de relación lógica (afirmación, negación y duda), pero se limitan a explicar solo algunos de los propuestos para cada tipo.

²⁵⁴ Gómez Torrego (1997).

²⁵⁵ Ingresivas, incoativas, durativas, perfectivas y resultativas.

Sin embargo, no mencionan muchos de los adverbios de duda, destacando solo *seguramente*, *quizás*, *tal vez*, *probablemente* y *acaso*²⁵⁶. Como ya se ha dicho, el hecho de detenerse –y de forma bastante breve– solo en algunos adverbios hace muy difícil entender la finalidad de dicho estudio, tanto si va dirigido a profesores como a aprendientes. En este caso, únicamente señalan que *quizá(s)*, *seguramente* y *tal vez* –junto con *verdaderamente*– expresan idea de reserva o insistencia por parte del hablante y que, si van seguidos de subjuntivo, implican posibilidad o conjetura (2008: 167).

5.3.7. Gramática española por niveles

En cuanto a las perífrasis (2008: 505-513), definidas como útiles cuando las formas verbales simples o compuestas no bastan para representar lo que se desea transmitir sobre el suceso verbal, señalan sus autores que se dividen por su significado en *modales*, *aspectuales* y *pasivas*. Las modales, que son las que aquí nos ocupan, presentan lo expresado por el verbo como necesario²⁵⁷ (*Tu madre tiene que descansar más*) o posible (*Debió de estar aquí*). Podría parecer que las separa según valores exclusivos de modalidad deóntica (*deber*, *hay que* y *tener que*) y modalidad epistémica (*deber de* y *poder*); sin embargo, si se leen las definiciones que de cada una de las perífrasis propuestas se hace, nos damos cuenta de que los autores están confundiendo ambas modalidades. La contrariedad está en *poder* + infinitivo que, además de posibilidad, incluye en esta modalidad valores de capacidad o permiso (2008: 508), ya que la “modalidad deóntica” se refiere a nociones que guardan relación con la *obligación*, el *permiso*, el *deseo*, la *habilidad* o la *intención* de hacer algo, y la “modalidad epistémica” lo hace con respecto a la *posibilidad* o con la *necesidad*, la *evidencia* o con *lo oído* o *lo expresado por otros* (Martín Zorraquino 1998: 27) y expresa la evaluación que hace el hablante sobre el

²⁵⁶ En este caso, se propone *acaso* con valor de “por casualidad” y solo ofrecen ejemplos con indicativo.

²⁵⁷ En el cuadro gramatical no señala “lo necesario” de estas perífrasis, sino su carácter de obligatoriedad, lo que demuestra –además de incongruencia– confusión terminológica ya que la necesidad sería un valor epistémico, no deóntico.

grado de probabilidad que tiene del enunciado con respecto al mundo que le rodea.

Es curioso, además, el hecho de que no mencione la “confusión” generalizada entre las perífrasis *deber* y *deber de* que muchos gramáticos rechazan.

En cuanto a los adverbios de duda (2008: 650-651), los autores proponen *quizá*, *tal vez*, *seguramente*, *probablemente*, *posiblemente*, *acaso* y *difícilmente*. Pese a ofrecer más adverbios que muchas de las gramáticas tanto tradicionales como de E/LE, su estudio se limita a señalar, por un lado, que las expresiones adverbiales de duda como *quizá* y *tal vez* pueden construirse con indicativo o subjuntivo, si bien los ejemplos muestra que solo el primero podría seleccionar ambos modos (*Quizá nos avisan / Quizá nos avisen; Tal vez venga el martes próximo / Tal vez viniera el martes pasado*), y que estas son de las pocas expresiones no verbales que permiten que el subjuntivo aparezca en oraciones independientes; por otro, que el supuesto orden de mayor a menor probabilidad según el grado de seguridad que tenga el hablante ante el hecho que refiera es el de *seguramente*, *probablemente*, *posiblemente*, *acaso* y *difícilmente*. Además de no estar de acuerdo con dicho orden, puesto que ya se ha dicho que su mayor o menor grado de *duda/probabilidad/posibilidad* depende tanto de la intención del hablante, de la interpretación subjetiva del interlocutor así como de otros componentes paralingüísticos o extralingüísticos, consideramos que el adverbio *difícilmente* no expresa dicha función y que, por lo tanto, no debe incluirse entre los adverbios de duda.

5.3.8. Niveles Umbral Intermedio y Avanzado. Repertorio de funciones comunicativas del español

Al ser este un manual de funciones comunicativas, encontramos un apartado (§160) dedicado a cómo *expresar posibilidad o probabilidad* en los niveles elemental, intermedio y avanzado, y que detallamos a continuación:

Para el nivel elemental se proponen expresiones del tipo *Es posible*, *Es probable*, *Quizá*, *Va a (...)*, *Creo que va a (...)*, *Seguro que (...)*.

En el intermedio, encontramos los adverbios *posiblemente*, *probablemente*, *seguramente*, *tal vez* o *a lo mejor*; y las expresiones *Quizá pueda (...)*, *Espero que (...)*, *Puede (ser) que (...)*, *Puede ocurrir que (...)*, *Me parece que (...)*, *Es fácil que (...)*, *Es bastante probable que (...)*, *¡Ya verás cómo (...)! y ¡Todo puede ser!*

Con respecto al nivel avanzado, se incluyen los adverbio *igual*, *lo mismo* y *acaso*; y expresiones como *Podría/Pudiera ser que (...)*, *Tengo la esperanza de que (...)*, *Creo que muy bien podría (...)*, *Me sorprendería que (...)*, *No parece imposible que (...)*, *No es (del todo) improbable que (...)*, *Hay esperanzas de que (...)*, *Todo parece indicar que (...)*, *Todo hace presumir que (...)*, *No podemos excluir la posibilidad de que (...)*, *Siempre existirá la posibilidad de que (...)*, *Entra dentro de lo posible que (...)*, *El día menos pensado (...)*, *Es más probable que (...)*, *Con toda seguridad (...)*, *Mira que si (...)*, *Albergo fundadas esperanzas de que (...)*, *Entra dentro de nuestros cálculos la posibilidad de que (...)*, *¡Cualquier día (...)!*, *¡A que (...)!*, *¡A que sí!*, *¡Hombre, cabe dentro de lo posible!*

Como se puede ver en las expresiones propuestas para el nivel avanzado, muchas de estas son muy formales. El profesor debe seleccionar las que crea conveniente para las necesidades comunicativas de sus aprendientes, dependiendo del contexto en el que van a utilizar la lengua meta.

Con todo, hallamos tanto *pros* como *contras*:

Pros:

1. Incluyen adverbios y locuciones adverbiales como *seguramente*, *probablemente*, *posiblemente*, *igual* o *lo mismo*²⁵⁸.
2. Introducen multitud de formas para expresar probabilidad que ningún otro manual recoge; sin embargo, no es necesario que el aprendiente conozca todas las formas de probabilidad que existen en español, sino

²⁵⁸ Aunque estos adverbios no se incluyen en las gramáticas tradicionales, sí los podemos encontrar en las de E/LE. Con todo, la locución adverbial *lo mismo* no la hemos registrado hasta ahora en ninguno de los casos mencionados, a pesar de que en la oralidad es frecuente su uso.

las más eficaces comunicativamente. Además, por el contexto este puede inferir el significado de dichas expresiones.

Contras:

1. Solo incluyen las perífrasis verbales *ir a*²⁵⁹, *poder* y *poder (ser) + que*.
2. Adverbios como *igual* o *lo mismo* se introducen en el nivel avanzado (sería más adecuado enseñar estas formas de probabilidad en niveles más elementales, incluso antes que formas en las que alternan el modo, debido a su uso con indicativo).
3. No se dice con qué *modo* (indicativo, aproximativo/predictivo, subjuntivo) deben ir acompañadas las expresiones.

5.3.9. La Gramática comunicativa

En el volumen que va de la idea a la lengua, Matte Bon dedica un apartado a cómo *expresarse sobre las cosas antes de saber* (1992: 257-264) y afirma que el hablante puede adoptar diferentes puntos de vista y actitudes ante cualquier suceso antes de conocer lo que en realidad ocurre, lo que hace que pueda expresarlo de muchas formas distintas. Concretamente, el autor habla de *lo que el hablante considera posible, lo posible pero remoto y lo probable*.

En cuanto a *lo posible*, Matte Bon diferencia entre una hipótesis totalmente nueva (remática) que no ha sido evocada de ninguna manera en el contexto anterior (*a lo mejor* + verbo en un tiempo informativo²⁶⁰) y una hipótesis que puede ser tanto temática como remática²⁶¹ y que puede haber sido evocada o no en el contexto anterior (*Quizá, tal vez* o *posiblemente* + indicativo/virtual/subjuntivo y *puede (ser) que* + subjuntivo).

²⁵⁹ Ninguna de las gramáticas de E/LE incluyen la perífrasis *ir a* + infinitivo como forma de expresar probabilidad, quizá por entenderse esta como la expresión del futuro más extendida.

²⁶⁰ Lo que Ruiz Campillo denomina *declaración*; es decir, formas de indicativo y virtual (aproximativo/predictivo).

²⁶¹ Dice el autor que en estos casos la fuerza remática está mucho más neutralizada en comparación con las que introduce *a lo mejor*; de ahí que *a lo mejor* presente hipótesis que dan la sensación de que se le ocurren al hablante en el momento mismo de formularlas (1992: 258).

Igual se usa para presentar una hipótesis que el hablante considera *posible*, pero de ser cierto conllevaría sorpresa, pues constituye algo que el hablante no se espera realmente, se usa *igual*²⁶² + tiempo informativo que, del mismo modo que *a lo mejor*, tiene un fuerte carácter remático. Pero, además, con frecuencia se usa para aceptar una hipótesis que se considera posible pero remota.

También incluye como fórmulas de expresar *lo que se considera posible pero remoto capaz que*²⁶³ + subjuntivo y *puede incluso que* + subjuntivo.

Para expresar *lo que se considera probable*, a diferencia de lo que sucede con otras lenguas romance, en español se usan *seguramente*, *seguro que* + tiempo informativo (indicativo o virtual) y *probablemente*. Aunque aquí hay que precisar que no expresan el mismo grado de probabilidad, siendo el último adverbio el que introduce una información ante la que el emisor se muestra menos convencido. La expresión *muy probablemente* pertenecería, según el autor, a registros más cuidados (1992: 260).

También se puede expresar lo que se considera probable mediante el uso de los tiempos virtuales (*cantaré*, *habré cantado*, *cantaría*, *habría cantado*), cuyo uso depende del momento del que se está hablando (presente, momento anterior al presente, pasado, momento anterior a otro momento pasado).

Para lo que el hablante considera *probable o muy probable* se usan las perífrasis *deber (de)* y *tener que* + infinitivo. Si el infinitivo no es un verbo que remite a un *estado* o a una *situación*, se prefiere *deber (de)/tener que + estar + gerundio/haber + participio pasado*, para que así quede explícito que se trata de un estado o de una situación.

Para rechazar una expresión de probabilidad que se acaba de dar con *deber* se hace obligatorio el uso de *tener que* (más enérgico) para ser más convincente o de sugerir indirectamente en el contexto anterior; en caso de

²⁶² Al contrario de lo que dice Gómez Torrego, para Matte Bon el adverbio *igual* es de registro formal.

²⁶³ Matte Bon afirma que esta expresión es típica en el español de América, si bien es cierto que es bastante frecuente en Andalucía.

querer oponernos a una hipótesis explícita o implícitamente, usamos *poder* en forma negativa²⁶⁴: *Deben de ser las tres /No, no puede ser tan tarde.*

Pese a que esta es la propuesta más acertada de todas las que hemos analizado, echamos en falta el que no incluya *poder* + infinitivo, *creer que* + indicativo y *suponer que* + indicativo/predictivo, entre otras, como formas de expresar probabilidad.

5.3.10. Plan Curricular Cervantes

Al igual que en otros manuales de E/LE, el modo en el que tienen que ir las formas verbales que acompañan a las distintas expresiones de probabilidad aquí se infiere en los ejemplos propuestos.

Para el nivel A2 (vol. 1, p. 224) encontramos *Creo que* y *Quizá* + indicativo y las expresiones lexicalizadas *Es probable*, *Puede ser*.

En el nivel B1 (vol. 2, pp. 207-208) se introducen ya formas que pueden ir con los tres modos tales como *Quizá* + indicativo, *Tal vez* + subjuntivo, *Puede (ser) que* + subjuntivo, *Es posible/probable que* + subjuntivo, *A lo mejor* + indicativo, *Seguramente* + indicativo, *Seguro que* + indicativo, *Posiblemente/Probablemente* + indicativo/subjuntivo, Futuro Imperfecto (Presente de aproximativo/predictivo).

El Instituto Cervantes sugiere para la expresión de la probabilidad en el nivel B2 (vol. 2, pp. 207-208) *Quizá/Tal vez* + subjuntivo, *Puede (ser) que* + subjuntivo, *Podría ser que* + subjuntivo, *Es (bastante/muy) probable/posible que* + subjuntivo, *Es improbable/poco probable/imposible que* + subjuntivo, *Seguramente/Posiblemente/ Probablemente* + aproximativo/predictivo²⁶⁵, *Hay (muchas/bastantes/pocas) probabilidades de que* + subjuntivo, *Lo más seguro/probable es que* + subjuntivo, *Yo diría que* + indicativo, *Igual* + indicativo,

²⁶⁴ Dice el autor que no se puede usar la forma negativa del mismo verbo con los mismos operadores, ya que esto supondría expresar la probabilidad sobre algo negativo.

²⁶⁵ Los ejemplos que citan aparecen en las formas denominadas tradicionalmente como Condicional Simple y Compuesto.

Debe de + infinitivo, *Tiene que* + infinitivo, Futuro Perfecto y Condicional Simple.

Curiosamente, no se incluyen las perífrasis *deber* + infinitivo, pese a que sí se propone la obligativa *tener que* + infinitivo, ni *poder* + infinitivo. Tampoco encontramos *suponer que* + indicativo/predictivo.

5.3.11. Estudios sobre las perífrasis y los adverbios en E/LE

5.3.11.1. Pilar Marchante Chueca

En su artículo “Funciones comunicativas de la perífrasis modal *poder* + *infinitivo* en la enseñanza del español. Una propuesta metodológica” (marzo de 2005), Marchante defiende el evidente y claro valor modal que abarca el eje epistemológico de la perífrasis *poder* + infinitivo, por lo que puede ser parafraseada por otras construcciones cuyo significado sea idéntico o similar:

*Puede (ser) que*²⁶⁶

Es probable que

Es posible que

Tal vez

Quizá

Probablemente

Posiblemente

(...)

Ya hemos visto cómo en el caso de las perífrasis de obligación las gramáticas de E/LE no hacen referencia al valor potencial o aproximativo que estas pueden llegar a tener; pues bien, en el caso de *poder* + infinitivo este es el

²⁶⁶ La autora opina que todo profesor de E/LE debe cuestionarse la omisión del verbo auxiliado, ya que en algunos casos influye tanto en las funciones comunicativas como en el planteamiento y creación de exponentes que se le han de presentar al estudiante de español (2005: 5).

único significado o función que se le atribuye²⁶⁷, el de la probabilidad o posibilidad.

Poco después, publicó “Los adverbios de modalidad. Los adverbios de duda: *quizá(s)*, *tal vez*, *acaso*, *a lo mejor*” (junio de 2005), donde opina que todo profesor de E/LE debería tener en cuenta que el adverbio tiene propiedades tanto fónicas como pragmáticas.

Dice que la modalidad proyectada por el hablante provoca que en español los adverbios de duda como *quizá(s)*, *tal vez* y *a lo mejor* puedan expresar consejos, sugerencias, temor o esperanza, además de probabilidad. Por tanto, no son solo adverbios de modalidad epistémicos, sino también deónticos.

5.3.11.2. Javier García González

Trata los valores que expresan las perífrasis, entre los que encontramos el de *modalidad subjetiva*, que serían aquellas perífrasis que expresan la actitud del hablante ante la acción y que van acompañadas normalmente (aunque no siempre) por infinitivo. Las *perífrasis de probabilidad* se hallan dentro de esta modalidad subjetiva junto con las de obligación y de necesidad.

Pese a afirmar que todas las perífrasis de obligación proyectan una acción de futuro con valor potencial, concretamente al referirse a *deber de* + infinitivo, no les concede valor de probabilidad, hecho que explicaría la tan extendida confusión entre *deber* y *deber de* + infinitivo.

5.4. Conclusiones

A lo largo de este capítulo hemos estudiado los mecanismos formales de modalidad *externa* para expresar probabilidad y su tratamiento en las distintas gramáticas tradicionales así como en las de E/LE. Como ya se ha dicho, el significado de las unidades léxicas empleadas en este tipo de enunciados

²⁶⁷ Otras funciones comunicativas de esta perífrasis son *pedir*, *preguntar*, *solicitar*, *aceptar* o *rechazar*, *sugerir*, *aconsejar*, *animar*, *persuadir*, *referirse a algo...*

manifiesta explícitamente una actitud psicológica o perspectiva modal determinada del hablante.

En cuanto a las perífrasis verbales, se ha podido comprobar que la mayoría de los gramáticos ni se plantea el hecho de que las obligativas pueden igualmente expresar una modalidad epistémica de aproximación, no solo radical o deóntica. Gómez Torrego es el único que, preguntándose por la tan extendida confusión entre *deber/deber de* + infinitivo, propone una interesante hipótesis sobre la posibilidad de que exista una estrecha relación entre el campo semántico de la obligación y el de la duda, ofreciendo como posible respuesta el hecho de que en toda “probabilidad” se esconde una “obligación” debido a circunstancias externas o pragmáticas, de ahí que se vacile muchas veces en este tipo de contextos. Esto explicaría que *tener que* y *deber* presenten usos con valores aproximativos y que las formas *cantaré, habré cantado, cantaría y habría cantado* (originalmente perífrasis obligativas en presente y en pasado) tengan cabida en ambos campos. Ese es, precisamente, el rasgo que permite que en español y en multitud de lenguas²⁶⁸ se empleen dichas perífrasis obligativas para hacer hipótesis, y es que estamos convencidos de que se trata de un universal lingüístico.

Asimismo, hemos podido comprobar la cantidad de ausencias –y alguna que otra censura– de algunas de las diferentes perífrasis verbales modales que, pese a ser bastante frecuentes en el registro coloquial para expresar probabilidad, no parecen tener cabida dentro de lo que estas gramáticas consideran normativo. Ejemplo de ello son, por una parte, *parecer* + infinitivo, cuyo verbo auxiliar posee un claro carácter semántico de probabilidad, y que, a excepción de Fernández de Castro, ninguna gramática incluye. Por otra, es curioso el hecho de que solo Gómez Torrego –de nuevo– mencione *ir a* + infinitivo como perífrasis de probabilidad, teniendo en cuenta que, en la oralidad, cada vez más se está empleando esta para expresar lo que no sabemos con certeza, pero intuimos, frente a las formas en *–ré*, que expresan menor seguridad. Teniendo en cuenta que ambas formas pueden expresar futuridad

²⁶⁸ No ya en lenguas romance, sino en otras como inglés, holandés, alemán, polaco, chino, japonés, ruso, eslovaco...

con mayor o menor grado de seguridad, no es de extrañar que este fenómeno se extienda hasta la expresión de la probabilidad. La explicación de esta ausencia está en que, si los gramáticos aún no reconocen *ir a* + infinitivo como la forma de futuridad/posterioridad que mayor uso tiene entre la comunidad hispanohablante, parece normal que tampoco reconozcan la extensión de este fenómeno a la expresión de lo que no podemos afirmar con total seguridad.

Igualmente curioso es que la mayoría de los gramáticos censure la ya comentada confusión de la perífrasis obligativa y la de probabilidad (*deber/deber de*), precisamente porque no se reconoce el valor de probabilidad como posible uso de las perífrasis obligativas, pese a que a *haber de* + infinitivo (que fue la antecesora de *tener que* + infinitivo) sí se le concede dicho valor.

En las gramáticas de E/LE podemos ver mayor flexibilidad a la hora de incluir perífrasis verbales que son de claro y frecuente uso en la oralidad; sin embargo, no hay consenso a la hora de decidir cuáles son las que necesitarían los aprendientes, ya que no hay coincidencia en ninguna de ellas.

Con respecto a los enunciados de modalidad externa que emplean verbos cognitivos y modales, así como sustantivos y adjetivos, no disponemos de suficientes estudios y, los que hemos encontrado, se limitan a clasificarlos según sus esquemas sintácticos de subordinación y qué modo selecciona cada una de estas unidades léxicas. Sin embargo, hay intentos de clasificaciones semánticas, que facilitarían la comprensión del funcionamiento real de estos verbos, si bien estos se quedan en simples propuestas sin explicación alguna, como la de la *Nueva Gramática de la Lengua Española* (2009: 1773), en la que se señala que los verbos *imaginarse*, *figurarse* y *suponer* serían de percepción mental; o propuestas que reconocen la dificultad de explicación para todos los contextos, como la de Demonte (1977) que, aunque cree posible establecer diferentes clases semánticas de predicado (*presuposición e implicación*) con respecto a la subordinada, señala la imposibilidad de basarse exclusivamente en esas propiedades presuposicionales e implicativas por la necesidad de tener en cuenta factores modales y temporales de los enunciados.

En cuanto al adverbio, destaca la ausencia en las gramáticas tradicionales de los adverbios *seguramente* o *aparentemente* para expresar probabilidad, así como *probablemente* o *posiblemente*, reconociendo la mayoría solo *quizá*, *tal vez* y *acaso*. Sin embargo, en las gramáticas de E/LE sí hay cabida para más adverbios y locuciones adverbiales como *seguramente*, *probablemente*, *posiblemente*, *igual*, *a lo mejor*, *lo mismo*...

Nos ha parecido interesante el carácter de *atenuante pragmático de la responsabilidad* que tienen *a lo mejor* (Briz, 1995), *lo mismo* e *igual*, ya que esto explicaría su frecuente uso en la oralidad incluso en contextos no propiamente de duda, hecho que debería hacernos reflexionar a los docentes sobre su grado de probabilidad, pues no siempre expresaría la mínima posibilidad como se ha venido diciendo hasta ahora. Ese carácter lenitivo sería igualmente aplicable a verbos como *creer* o *pensar*, cuyo uso junto a formas verbales en modo indicativo respondería a que el hablante reconoce la subordinada que rigen como verdadera. Al igual que *a lo mejor*, serían atenuantes pragmáticos de la responsabilidad, pero en distinto grado.

El gran obstáculo para la enseñanza/aprendizaje de la expresión de la probabilidad es que tanto las gramáticas tradicionales como las de E/LE ofrecen descripciones por categorías gramaticales –a excepción de la *Gramática Comunicativa*²⁶⁹–, evitando pues su tratamiento como función comunicativa por la dificultad que esta supone. Estamos convencidos de que, a pesar de la ambigüedad e indeterminación que presenta la mayoría de los mecanismos formales (internos y externos) para la expresión de la probabilidad, es necesario continuar el camino iniciado por Matte Bon para facilitar su comprensión y adquisición por parte de aprendientes de español L2/LE.

²⁶⁹ Matte Bon (1992).

VI

ANÁLISIS DE MATERIALES DIDÁCTICOS

6.1. Introducción

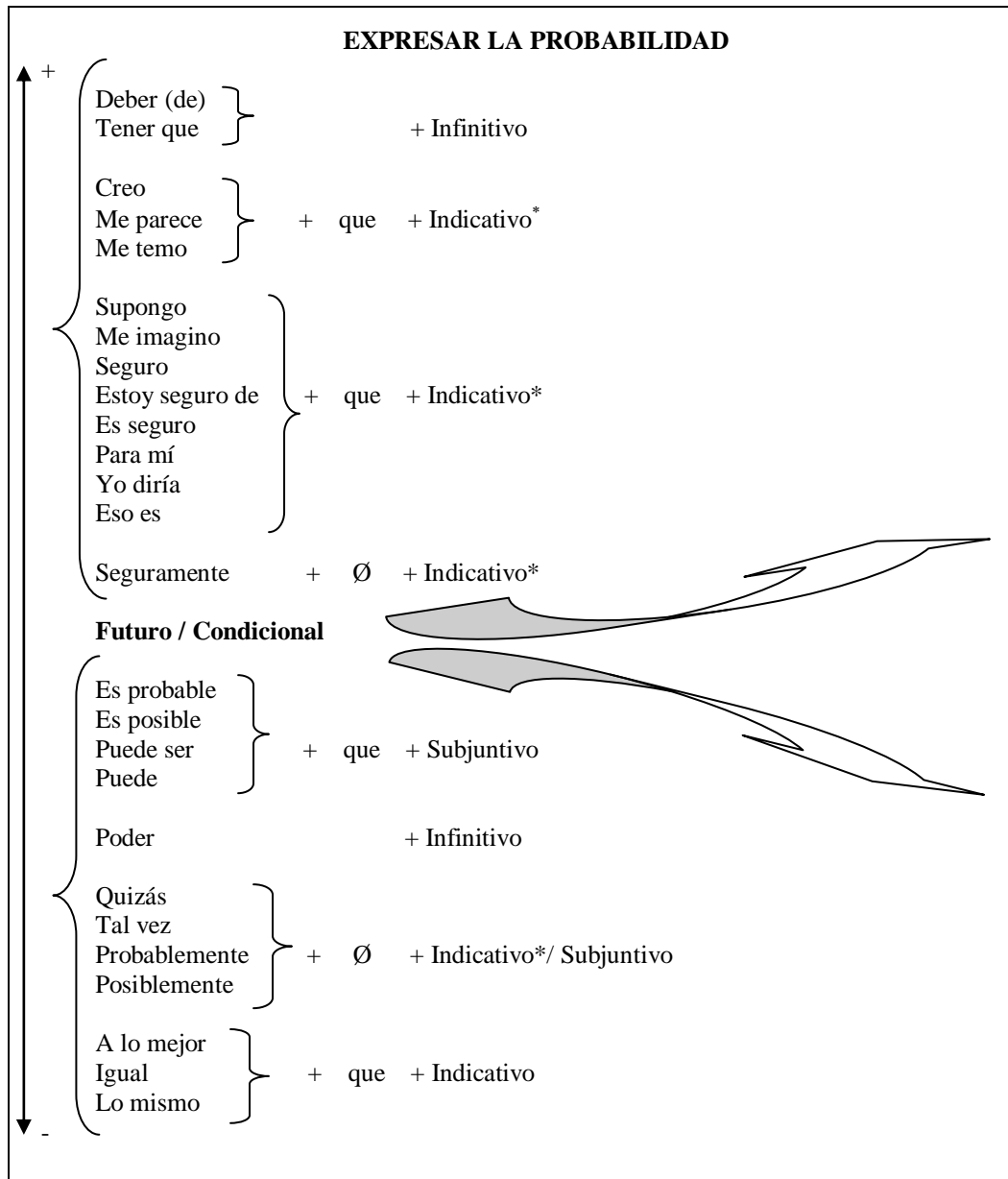
Como venimos diciendo a lo largo de este trabajo, aunque encontramos ya algunos trabajos interesantes que intentan ofrecer descripciones más adecuadas para tratar el modo en la clase de español, es general la ausencia del modo *aproximativo* en las gramáticas de E/LE por no complicar aún más la comprensión de la categoría de modo en español.

El español, además, ofrece un amplio abanico de posibilidades para expresar hipótesis –dependiendo de la actitud o perspectiva del hablante–, lo que supone un obstáculo en el proceso de adquisición de la expresión de la probabilidad por parte del hablante no-nativo, pues cada uno de ellos se situaría en una posición diferente en una supuesta escala de probabilidad, dependiendo de si expresa mayor o menor probabilidad, y este no es capaz de apreciar la diferencia existente entre uno y otro mecanismo formal de modalidad interna o externa. Sin embargo, lo realmente complejo se nos presenta cuando intentamos explicar en la clase de E/LE que cada uno de estos mecanismos formales puede intercambiar el modo que le acompaña, dependiendo de la modalidad o actitud del hablante, por lo que una misma expresión cambiaría su carácter de [\pm *probable*/ \pm *posible*].

Son muchas y muy variadas las clasificaciones que se ofrecen en los distintos libros de texto de español LE²⁷⁰; por lo que, a modo de ejemplo,

²⁷⁰ Muchos solo muestran algunas expresiones intentando, probablemente, eludir el problema descriptivo/explicativo.

mostraremos a continuación el esquema presentado en *Abanico. Curso Avanzado de Español Lengua Extranjera* (1995:101), método en el que colaboró Ruiz Campillo que, a pesar de defender la existencia de un modo *aproximativo/predictivo*, no deja ver sus innovadoras propuestas:



* Al no separar las formas *cantaré, habré cantado, cantaría, habría cantado* en un modo independiente, el supuesto esquema no es operativo, pues una misma expresión podría cambiar su posición en la supuesta escala de $\pm probable/\pm posible$ dependiendo de su uso con indicativo (presente o pretéritos) o con aproximativo/predictivo (“futuro” o “condicional”).

La dificultad está en los esquemas que aparecen en los libros de texto de E/LE. Al no hacer una diferenciación modal en tres niveles (indicativo/aproximativo/subjuntivo), sino en dos (indicativo/subjuntivo), el esquema no se sostiene, pues una misma expresión podría cambiar su posición en dicha escala por su carácter de [\pm probable/ \pm posible] dependiendo de su uso con indicativo (presente o pretéritos) o con aproximativo/predictivo (“futuro” o “condicional”).

Pasemos, pues, a analizar el tratamiento que los distintos manuales de E/LE hacen de la expresión de la probabilidad.

6.2. Análisis de la expresión de la probabilidad en los manuales de E/LE

6.2.1. *Abanico, Curso avanzado de español*

La escala de probabilidad que proponen los autores de este manual es de las mejores que podemos encontrar en E/LE, ya que se incluyen las perífrasis obligativas (*tener que, deber*), las aproximativas o de posibilidad (*deber de, poder*), verbos que indican duda o conjetura (*imaginarse, temerse, parecer*) y expresiones o locuciones muy coloquiales, que no por ello deben ser excluidas (*Para mí que, Eso es que, Yo diría, Lo mismo*). Además, aparecen en un distinto nivel en la escala *puede ser que* y *puede que*, ya que, como recomienda Marchante Chueca (2005: 5), la aparición o no de *ser* influye tanto en las funciones comunicativas como en el planteamiento y creación de exponentes que se le presentan al aprendiente.

Aunque incluyen “futuro” y “condicional” como formas de expresar “lo posible” –lo que no se sabe a ciencia cierta–, los autores²⁷¹ no reconocen el

²⁷¹ Ruiz Campillo, que colabora en este manual, defiende la existencia del modo aproximativo/predictivo como forma de declaración *suponiendo* (frente al indicativo, que sería una declaración positiva o afirmativa). Sin embargo, no se aprecia influencia alguna de sus ideas en la escala propuesta, pues, de ser así, se vería como cada una de las expresiones de probabilidad ofrecidas cambiaría su grado o valor con uno u otro modo. Parece que lo más fácil es incluir las formas *cantaré, habré cantado, cantarí, habría cantado* como formas “simples” (sin expresión o adverbio alguno) para expresar lo que no sabemos si ocurre o no.

modo aproximativo/predictivo, lo que haría que cada una de las expresiones cambiara su posición en dicha escala, dependiendo del modo que les acompaña (indicativo o predictivo).

Con todo, consideramos que la expresión más alta en esa escala de probabilidad sería *tener que* y no *deber*, por ser aquél más enérgico (Matte Bon, 1992:263).

6.2.2. Aprende 3

En la unidad 13 (p. 60), se indica que las expresiones que con más frecuencia se utilizan para la expresión de la probabilidad son *quizá(s)* y *a lo mejor*. La primera puede alternar el modo que le acompaña (indicativo o subjuntivo) y la segunda solo puede ir con indicativo en sus formas de presente y pasado, no pudiendo usarse la forma en “futuro” –no podemos afirmar que excluyan las formas del modo en este trabajo denominado aproximativo; pero todo hace pensar que tampoco se acepta el uso de *a lo mejor* con las formas *cantaría* y *habría cantado*.

Parece que la expresión de la probabilidad no es una función comunicativa importante para los aprendientes, según este manual, pues solo mencionan dos adverbios. Bien es cierto que el aprendiente se sirve de uno o varios recursos –normalmente los más comunes para los nativos– para ser efectivo comunicativamente, pues no necesita usarlos todos; sin embargo, ello no significa que no necesite conocer el amplio abanico de recursos disponibles para dicha función, ya que su conocimiento impedirá que el mensaje de su posible interlocutor llegue a malinterpretarse.

6.2.3. Aula Internacional 3

En este método de E/LE se hace una clasificación de las distintas expresiones de probabilidad atendiendo al modo en que aparece la información sobre la que formulamos hipótesis (unidad 9, p. 77):

a) Con indicativo

<i>Estoy seguro/a de que</i>	}	
<i>Seguro que</i>		
<i>Seguramente</i>		<i>está bien</i>
<i>Probablemente</i>		<i>se han cansado</i>
<i>Posiblemente</i>		<i>fuleron de vacaciones a París</i>
<i>Supongo que</i>		<i>estaban muy cansados</i>
<i>A lo mejor</i>		
<i>Igual</i>		

b) Con subjuntivo

<i>Lo más seguro es que</i>	}	
<i>Es probable que</i>		<i>esté enfermo</i>
<i>Es posible que</i>		<i>tenga problemas</i>
<i>Puede que</i>		<i>venga pronto</i>

c) Con indicativo y subjuntivo

<i>Tal vez</i>	}	<i>está/esté enfermo</i>
<i>Quizá</i>		<i>viene/venga más tarde</i>

d) Futuro simple

Para formular hipótesis sobre el presente, podemos usar el Futuro Simple.

Ej.: ● *¿Dónde estará tu hermano? Estoy preocupada.*

○ *Tranquila, estará en la biblioteca, como siempre.*

e) Futuro compuesto

Para formular hipótesis sobre el pasado vinculado al presente, podemos usar:

<i>Habré</i>	}	
<i>Habrás</i>		
<i>Habrá</i>		<i>hablado</i>
<i>Habremos</i>		<i>comido</i>
<i>Habréis</i>		<i>vivido</i>
<i>Habrán</i>		

Como se puede ver, los autores de este manual no contemplan la alternancia modal de los adverbios *seguramente*, *probablemente* y *posiblemente*. Tampoco incluyen las formas *cantaría* y *habría cantado*, pese a que uno de los ejemplos propuestos expresan probabilidad en pasado no vinculado al presente (*Supongo que fueron de vacaciones a París*), expresiones como *Me parece/imagino que*, *Para mí que*, *Puede ser que* ni las perífrasis *tener que*, *deber* y *deber (de)*. Al igual que Gómez Torrego, señalan que *igual* solo se emplea en el lenguaje coloquial.

Esta clasificación –en la que vemos separado el llamado “futuro” del resto de expresiones– se repite en varios de los manuales analizados, lo que deja ver claramente lo difícil que resulta a sus autores explicar por qué en español se usan las formas aproximativas. Si se hiciera una reorganización del sistema verbal separándolas en un modo aparte, como se viene defendiendo en este estudio, se entendería más fácilmente la actitud del hablante ante informaciones de este tipo dependiendo del modo que se seleccione: indicativo, aproximativo o subjuntivo.

6.2.4. *Avance, Curso de español. Nivel básico-intermedio.*

La unidad 7 (pp. 87-98) está dedicada al estudio de las formas simples del modo *aproximativo* y de la expresión de la probabilidad, aunque como se verá a continuación y viene siendo habitual en los métodos de E/LE, de forma inexacta e imprecisa.

Este método introduce cada unidad con la explicación gramatical de los contenidos que se pretenden abordar en ella para, a continuación, proponer actividades de rellenar huecos con objeto de practicar dichos contenidos gramaticales. Es por ello que no lo consideramos adecuado para el proceso de enseñanza/aprendizaje de la expresión de la probabilidad, ya que no ofrece muestras reales de lengua ni permite la interacción comunicativa²⁷² entre los aprendientes.

²⁷² En la página 94, se ofrece un ejercicio de expresión oral sobre la predicción en futuro, por lo que sigue el mismo diseño que la mayoría de los métodos analizados.

En esta se ofrecen dos cuadros gramaticales con los usos de dichas formas (pp. 88-89):

USAMOS EL FUTURO PARA:

1. Predecir:

*A finales del siglo XXI la gente **se marchará** de la ciudad y volverá al campo.
Si su hijo sigue cantando así de bien, **será** un gran tenor.*

2. Expresar inseguridad/probabilidad:

	Seguridad	probabilidad
<i>¿Dónde está Armando?</i>	<i>Está tomando café.</i>	<i>Estará tomando café.</i>

También podemos usar otras fórmulas, que ya conoces, para expresar la probabilidad:

<i>quizá(s) / a lo mejor / tal vez / igual / me parece que / creo que está tomando café.</i>
--

3. Formar una frase condicional: El futuro aparece en la frase que no lleva *si*.

*Si conduce usted tan rápido, **tendremos** un accidente.
Si no saben la verdad, yo se la **contaré**.*

USAMOS EL CONDICIONAL PARA:

1. Dar consejos con fórmulas de obligación:

***Deberías** trabajar menos y salir más.
Tendrías que contar a la policía lo que ha ocurrido.*

2. Expresar deseos:

***Sería** estupendo vivir en un mundo sin contaminación y con agua para todos.
Nos apetecería hacer un largo viaje por toda Hispanoamérica.*

3. Ser corteses:

*¿**Podría** explicar este ejercicio de nuevo?
¿Le **importaría** volver más tarde?*

4. Expresar inseguridad/ probabilidad cuando la acción está en pretérito imperfecto o pretérito indefinido:

	Seguridad	Probabilidad
¿A qué hora llamaron?	Me llamaron a las 10.	Me llamarían a las 10.
¿Qué le pasaba ayer a Ana?	Le dolía la espalda.	No estaría bien.

RECUERDA

<u>Seguridad</u>	<u>Inseguridad/Probabilidad</u>
Presente	Futuro
Pretérito Imperfecto	Condicional
Pretérito Indefinido	Condicional

En el primer cuadro se observa que los ejemplos que se proponen para la probabilidad son en presente, por lo que consideramos que debería especificarse –en cuanto al uso predictivo mencionado aquí– que *cantaré* expresa igualmente una aproximación en futuro. No así con el “condicional”, del que señala que hace referencia a una acción de la que no se está seguro cuando está en pretérito imperfecto o indefinido.

Es necesario destacar que no se entiende muy bien, por un lado, el hecho de que se incluyan otras formas de probabilidad dentro del cuadro gramatical sobre los usos del “futuro” y no así en el del “condicional”; por otro, que no se les dedique un apartado especial donde se explique el uso de aquellas, lo que hace pensar que se está evitando entrar en detalles sobre el estudio de la función comunicativa analizada a lo largo de este trabajo. Además, se dice que el estudiante ya conoce esas fórmulas de probabilidad, sin embargo, a lo largo del libro no aparece su estudio. Ni siquiera en el apartado “Recuerda y amplía el nivel inicial” donde se prefiere repasar la expresión de sentimientos que poco o nada tiene que ver con la temática propuesta en esta unidad.

Asimismo, resulta innecesario el punto 3 de los usos del “futuro”, teniendo en cuenta que ofrece el mismo ejemplo en cuanto a su valor predictivo.

Como ya se ha dicho, este método resulta inadecuado para el proceso de enseñanza/aprendizaje de la expresión de la probabilidad, puesto que, pese a intentar abordar el estudio gramatical de las formas *cantaré* y *cantaría*, solo ofrece ejercicios de práctica controlada para dicha expresión, dejando única y exclusivamente las actividades comunicativas para la práctica de su valor de futuridad. Bien es cierto que hay que reconocerle el hecho de proponer el valor de *predicción* en lugar del de futuridad, como viene siendo habitual en la mayoría de los métodos de E/LE.

6.2.5. *Destino Erasmus 2*

En este método (unidad 7, p. 85) se hace una clasificación de la expresión de la probabilidad atendiendo, por un lado, a los distintos marcadores de hipótesis, por otro, al futuro con valor de probabilidad, lo que vuelve a poner de manifiesto el temor a enfrentarse a una correcta y aceptable clasificación de dicha función comunicativa.

Al igual que otros manuales analizados, aquí se proponen dos cuadros gramaticales independientes: en el primero, aparecen agrupados adverbios y expresiones de probabilidad dependiendo de la forma –infinitivo, indicativo o subjuntivo– en la que debe conjugarse la información sobre la que no tenemos certeza, y se olvida el valor real que estos puedan tener; en el segundo, se muestra el uso del llamado “futuro de probabilidad” de forma más acertada, ya que la explicación parece destinada a hacer reflexionar al aprendiente sobre la actitud que puede llegar a tomar el hablante ante los acontecimientos que observa, dependiendo de su grado de certeza:

EXPRESAR PROBABILIDAD

Marcadores de hipótesis

<p>Debe de + Infinitivo Puede</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Debe de LLOVER. • La situación económica puede HABER empeorado.
<p>A lo mejor Igual + Indicativo Lo mismo Seguramente</p>	<ul style="list-style-type: none"> • A lo mejor LLUEVE. • Igual la situación económica HA EMPEORADO.
<p>Quizás Tal vez + Indicativo Probablemente o Subjuntivo Posiblemente</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Quizá LLUEVE/A. • La situación económica HA EMPEORADO, quizás.
<p>Es probable Es posible + QUE + Subjuntivo Puede ser Puede</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Puede que LLUEVA. • Es posible que la situación económica HAYA EMPEORADO.

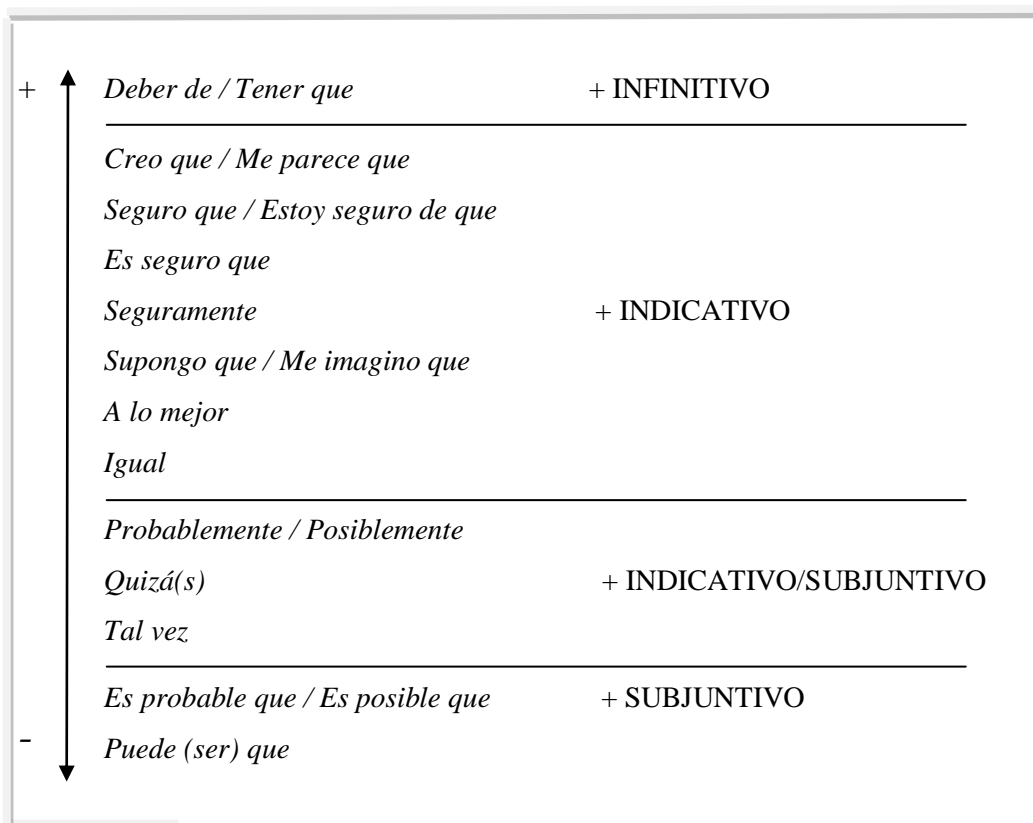
Futuro con valor de probabilidad

SITUACIÓN	LO SÉ	ME LO IMAGINO
Vas por la calle y te preguntan la hora.	Miras el reloj: – Son las cinco.	No llevas reloj, pero intentas adivinar la hora: – Serán las cinco.
Has quedado con un amigo, pero no se presenta a la cita.	Llamas a su casa para saber qué ha pasado y te dice que: a) Ha perdido el tren. b) Se ha olvidado .	No lo puedes localizar, pero quizá... a) Habrà perdido el tren. b) Es tan despistado que se habrà olvidado .

Es necesario señalar que no se reconocen aquí las perífrasis obligativas *tener que* y *deber + infinitivo* para la expresión de la probabilidad y, además, aunque aparecen separadas las expresiones *puede ser que* y *puede que*, no se explica la diferencia entre ambas y la consiguiente carga expresiva que puede alcanzar el enunciado al aparecer o no el verbo copulativo *ser*.

6.2.6. Eco 3

Al igual que hemos visto en *Abanico*, en este método se propone una escala de probabilidad con algunos adverbios y expresiones, si bien esta resulta incompleta e inexacta, ya que se olvida de algunas fórmulas de probabilidad a nuestro entender básicas y, como en la mayoría de los métodos y gramáticas de español, no explica el valor pragmático que pueden llegar a tener aquellas dependiendo de la selección modal. Las expresiones de probabilidad son las siguientes (unidad 3, p. 35):



Se hace aquí, como en la mayoría de los métodos de E/LE, una clasificación del grado de probabilidad dependiendo de la forma, sea

impersonal (infinitivo) o modal (indicativo o subjuntivo), en la que aparece la información sobre la que hacemos hipótesis, dejando de lado el valor que puedan tener las diferentes expresiones y adverbios de probabilidad. Como se puede comprobar, este orden está más pensado para que el aprendiente relacione las expresiones y adverbios con el modo que les tiene que acompañar, que su valor real de [\pm probable/posible], dependiendo de la actitud del enunciador.

Por otro lado, se puede ver que solo admite la perífrasis tradicionalmente llamada aproximativa o de probabilidad *deber de*, en detrimento de la obligativa *deber*, hecho que nos parece necesario destacar, ya que sí reconoce la obligativa *tener que* para hacer hipótesis. Esto puede deberse al rechazo casi generalizado de los gramáticos a intercambiar ambas perífrasis, pese a que en la oralidad está prácticamente generalizado e, incluso, se refleja tanto en textos escritos de nivel culto como en textos literarios. Con todo, tampoco se entiende muy bien el orden en el que aparecen *deber de* y *tener que*, ya que puede confundir al aprendiente, haciéndole creer que la probabilidad más alta se expresa mediante la aproximativa, no ya la obligativa. Por tanto, la escala propuesta por este método tampoco parece correcta, al igual que se dijo anteriormente con respecto a la escala de *Abanico*.

En otro apartado se hace referencia a los usos del “futuro” para la hipótesis en contraposición a la expresión de la seguridad:

EXPRESAR SEGURIDAD

Presente

Pretérito Perfecto

EXPRESAR HIPÓTESIS

Futuro Imperfecto

Futuro Perfecto

Consideramos que se podría haber aprovechado la escala de probabilidad anterior para introducir estas formas predictivas; pero, a excepción de *Abanico*,

los manuales evitan adentrarse en la problemática expresión de lo probable en español.

6.2.7. *Es Español 2*

Para expresar probabilidad y formular hipótesis, este método (unidad 7, p. 118) propone las expresiones y adverbios que se presentan a continuación:

{	<i>A lo mejor</i>	
{	<i>Seguro que / Seguramente</i>	+ indicativo
{	<i>Supongo que / Creo que / Me imagino que</i>	+ indicativo
{	<i>Igual</i>	+ indicativo
{	<i>Quizá / Tal vez / Probablemente</i>	+ indicativo/subjuntivo
{	<i>Puede ser que / Es probable que</i>	+ subjuntivo

No se entiende bien esta clasificación, pues no atiende al orden esperado en la supuesta escala de probabilidad²⁷³. Parece más bien que está pensada para relacionar las expresiones y adverbios con el modo que les corresponde, como ya se vio en *Eco 3*, aunque tampoco se entiende la separación de las expresiones *a lo mejor*, *seguramente*, por un lado, *supongo que / creo que / me imagino que*, por otro, e *igual* –que aparece dentro del grupo que selecciona subjuntivo–, ya que todas van acompañadas de indicativo.

No estamos de acuerdo con la inclusión de *seguro que*, pues expresa afirmación, no duda o probabilidad.

Ya vimos como en *Aprende 3* los autores señalaban que la locución adverbial *a lo mejor* no aceptaba la forma *cantaré*; sin embargo, en este manual

²⁷³ *Creo que* expresaría una probabilidad más alta que *supongo que* –pese a que aparece en la misma posición de esta escala– e, incluso, más aún que *a lo mejor* y *seguramente*.

sí se admite como opción. Además, se indica –al final y de forma muy breve, como queriendo evitar entrar en “polémica”– que el futuro imperfecto se puede usar para expresar lo que es probable en presente.

6.2.8. *Español Lengua Viva 3*

Para la expresión de la probabilidad, este manual incluye algunas expresiones que no parecen suficientes para abordar dicha función comunicativa (unidad 1, p. 15):

- *Debe de / Tiene que* + infinitivo
- *Puede / Es posible* + *que* + subjuntivo
- *Seguramente / Quizá(s) / Tal vez / Probablemente / Posiblemente* + ind./subj.
- *A lo mejor* + indicativo
- Futuro imperfecto

Sigue la misma línea que la mayoría de los métodos de E/LE, aunque, al menos, esta clasificación contiene la perífrasis obligativa *tener que* –si bien no hace referencia a *deber*, puede que por el rechazo generalizado ya comentado entre los gramáticos a su confusión con *deber de*– y la forma *cantaré*.

Solo se da una relación de las distintas expresiones, perífrasis y adverbios para expresar conjetura, sin explicación del grado de probabilidad que estos expresan dependiendo de la actitud del hablante, por lo que se infiere que es el profesor el que tiene que dar cuenta de ello.

6.2.9. *Español en Marcha 3*

En la unidad 10 (p. 96), se estudia la expresión de conjetura así como de dudas y planes sin definir, aunque de forma imprecisa e insuficiente, ya que solo se proponen los siguientes adverbios:

- *A lo mejor* + presente de indicativo
- *Seguramente* + futuro
- *Quizás* + presente de subjuntivo
- *Probablemente* + futuro o presente de subjuntivo

El hecho de hacer referencia a planes futuros y, por tanto, situar los acontecimientos en un tiempo cronológico futuro, parece justificar el uso de la forma *cantaré* –si bien, también habría que incluir el presente de indicativo–, lo que dificultaría el acercamiento del aprendiente a las posibilidades de significación de esta forma predictiva o aproximativa si nos refiriéramos tanto al presente como al futuro cronológicos. Al igual que *Aprende 3*, este manual solo contempla el presente de indicativo para la locución adverbial *a lo mejor*, por lo que el estudiante puede llegar a inferir erróneamente que el uso de *cantaré* con el resto de adverbios se debe a que dicha forma tiene valor de futuridad y que la locución adverbial se emplea para hacer conjeturas en presente.

Es necesario destacar, además, las formas verbales aquí propuestas que seleccionan *seguramente* y *quizás*, ya que el primero puede seleccionar no solo la forma *cantaré*, sino también los modos indicativo y subjuntivo, al igual que el segundo. No se entiende muy bien, por tanto, qué criterios –si tradicionales o no– siguen los autores para la selección modal, pues muchas gramáticas tradicionales señalaban que ambos adverbios se usaban única y exclusivamente junto a subjuntivo y en gramáticas más recientes sí admiten el uso de indicativo.

Otra cuestión criticable, es que tampoco se explica cómo expresar la función comunicativa que en este estudio nos ocupa no ya en presente, sino en pasado. Y es que se puede llegar a pensar que debe ser el propio estudiante –quizá con la ayuda del profesor– quien deduzca qué formas verbales acompañan a los adverbios propuestos dependiendo del tiempo cronológico en el que se sitúe la información sobre la que se expresa probabilidad.

Como se puede ver, esta es una propuesta excesivamente simplista, puesto que no se incluyen perífrasis, expresiones con verbos, sustantivos y adjetivos modales, y otros muchos adverbios que son, incluso, más frecuentes que los que aquí se enumeran. Esto, como venimos contando a lo largo de este capítulo, no hace más que dificultar la comprensión de la expresión de la probabilidad en español.

6.2.10. Gente 3

Este método (unidad 14, p. 38) también presenta una escala de la expresión de la certeza y la probabilidad en futuro donde las expresiones propuestas solo se combinan con el llamado “futuro” y el presente de subjuntivo:

<i>Con toda seguridad</i>	}	<i>estaré</i>	}	<i>allí dos días.</i>
<i>Seguramente</i>				
<i>Probablemente</i>	}	<i>estaré</i>		
<i>Posiblemente</i>				
<i>Quizás</i>				
<i>Puede que</i>	}	<i>esté</i>		
<i>No creo que</i>				

Esta escala no nos sirve de mucho, ya que no se explica en todo el manual (ni siquiera en otros niveles) la expresión de dicha función comunicativa en presente y/o pasado. A nuestro entender, lo interesante sería ver cómo se emplea la forma *cantaré* para expresar un presente del que no se tiene seguridad para poder entender la actitud del hablante ante hechos que desconoce.

No estamos de acuerdo con que *seguramente* + presente de aproximativo/predictivo exprese certeza, sino más bien una aproximación sobre un evento futuro, por lo que dicha propuesta no es correcta. En el caso de

seguro que, sí podría desaparecer el valor aproximativo de dicha forma verbal, ya que el fuerte carácter evidencial de esta expresión no deja dudas de que efectivamente se producirá la información enunciada.

Tampoco se hace referencia aquí a *puede ser que*, perífrasis obligativas y modales, ni a expresiones acompañadas de verbos, sustantivos o adjetivos modales, por lo que es una propuesta limitada. Sí es interesante la inclusión de *no creer que* + subjuntivo, puesto que no hemos encontrado métodos de E/LE que la incluyan en sus escalas o cuadros gramaticales.

6.2.11. *Mañana 2 y 3*

En el nivel 2 (pp. 46-55), equivalente a A2 según el *MCRE*, este método mezcla en la misma unidad la expresión de la probabilidad con planes y es mediante un correo electrónico donde propone algunas formas de expresar hipótesis tanto en presente como en pasado y futuro. Es interesante –y, a nuestro juicio, acertado– que se propongan las formas del presente de aproximativo con valor de probabilidad en el nivel A2, si bien se presentan al mismo tiempo con el valor de futuridad. Hasta ahora, es el manual de entre los analizados que las introduce más tempranamente²⁷⁴.

Quizá la falta de este manual, es que no se propone ningún cuadro gramatical en el que se expliquen dichas formas y que pueda servir de apoyo tanto al estudiante como al docente, si bien es cierto que el profesor debería tener las herramientas y los conocimientos necesarios, la correcta enseñanza de la expresión de la probabilidad no está pues garantizada. Es por ello que consideramos necesario el apartado gramatical del que, incluso, se suelen servir los métodos comunicativos.

Es en el nivel 3 (pp. 49-53), donde aparece un pequeño cuadro gramatical con varias expresiones de probabilidad para poder realizar los ejercicios 10

²⁷⁴ Hay manuales como *Prisma*, que también introducen las formas aproximativas en el nivel elemental; pero, a diferencia de *Mañana*, lo hace al final del nivel; es decir, casi en el nivel B1 o Intermedio.

(rellenar huecos) y 11 (expresar hipótesis sobre dónde están las llaves de Mario). Si bien, debajo del cuadro se nos remite al apéndice gramatical (p. 92) donde encontramos más expresiones para dicha función comunicativa:

EXPRESAR PROBABILIDAD		
Seguro que		<i>Seguro que viene luego</i>
A lo mejor		<i>A lo mejor vamos a verte</i>
Igual	+ INDICATIVO	<i>Igual mañana llueve</i>
Supongo		<i>Supongo que me darán las notas</i>
Seguramente		<i>Seguramente saldré esta noche</i>
Posiblemente		<i>Posiblemente llamen/llamarán después</i>
Probablemente		<i>Probablemente iremos/vayamos mañana</i>
Tal vez	+ INDICATIVO/	<i>Tal vez dicen/digan la verdad</i>
Quizá(s)*	SUBJUNTIVO	<i>Quizás voy/vaya al cine</i>
Seguramente		<i>Iré al cine, quizá (*cuando quizá va al</i>
Acaso		<i>final, sólo en indicativo)</i>
Es posible que		<i>Es posible que me case</i>
Es probable que	+ SUBJUNTIVO	<i>Es probable que haya guerra</i>
Puede que		<i>Puede que te llame</i>

Curiosamente en este nivel, pese a que tres de las autoras participaron en el nivel 2, los ejemplos en los que aparece el llamado “futuro” expresan probabilidad en futuro, por lo que el estudiante que trabaja con este método puede terminar por pensar que dicha forma solo expresa futuridad y olvidarse de su valor aproximativo. Además, es necesario señalar la ausencia de ejemplos que muestren cómo se usa *acaso* en cuanto a la selección modal.

Como vemos, esta es una propuesta pensada para que el estudiante pueda relacionar fácilmente las expresiones y adverbios con el modo que les corresponde, sin explicar el grado de probabilidad que estos expresan dependiendo de la actitud del hablante. Además, no se incluyen perífrasis obligativas y modales, expresiones con verbos (sólo se incluye *suponer*) y

sustantivos modales, *puede ser que* u otros muchos adverbios que son, incluso, más frecuentes que los que aquí se enumeran, lo que dificulta la enseñanza/aprendizaje de la expresión de la probabilidad en español.

6.2.12. Método de español para extranjeros. Nivel intermedio

Este manual tiene un enfoque tradicional, ya que cada unidad no va en función de objetivos comunicativos, sino de aspectos gramaticales. Es por esto que no hay ninguna propuesta sobre la expresión de la probabilidad en español. En este nivel, se estudian los distintos usos del “futuro” y del “condicional”, entre los que se señalan “usos especiales” (pp. 47-58), lo que recuerda a los *usos no rectos* de los que hablaban Rojo y Veiga:

USOS ESPECIALES

LA EXPRESIÓN DE LA PROBABILIDAD

- FUTURO SIMPLE. Probabilidad en el presente:
Tendrá 30 años (= probablemente tiene 30 años).
- FUTURO PERFECTO. Probabilidad en el pasado cercano (= pretérito perfecto):
– *¿Dónde está Lola?*
– *No sé, habrá salido (= probablemente ha salido).*
- CONDICIONAL SIMPLE. Probabilidad en el pasado (= pretérito indefinido o imperfecto):
Serían las 9 cuando empezó el concierto (= probablemente eran las 9 cuando empezó el concierto).
- CONDICIONAL COMPUESTO. Probabilidad en un pasado anterior a otro pasado (= pretérito pluscuamperfecto):
Cuando llegaste ya habría terminado el espectáculo, ¿no? (= probablemente ya había terminado el espectáculo cuando llegaste).

El estudio aislado y puramente gramatical de dichas formas, además de llamarlos usos especiales, no nos parece lo más acertado –y mucho menos en este nivel– para poder tratar la expresión de la probabilidad en la clase de E/LE, ya que son muchas las posibilidades para expresar dicha función

comunicativa, teniendo cada una de ellas un valor significativo dependiendo de la actitud del enunciador.

6.2.13. Pasaporte ELE

Desafortunadamente, este método no trata –en ninguno de sus niveles– la expresión de la probabilidad, si bien estudia las formas *cantaré* e *ir a* + infinitivo para expresar futuridad y la expresión de la opinión, donde entrarían formas que igualmente expresan conjetura.

6.2.14. Planeta E/LE 3

En la unidad 2, este manual propone tres cuadros gramaticales diferentes para la expresión de la probabilidad. En el primero (p. 51), tras la audición de un ejercicio con el que se presentan las formas *cantaré* y *habré cantado* para dicha función comunicativa, se pide a los estudiantes que evidencien cuáles de las siguientes expresiones o adverbios sirven para la probabilidad:

PARA EXPRESAR HIPÓTESIS

Creo que

A lo mejor

Quizá(s)

Tal vez

Seguramente

Probablemente

Debe de

Parece absurdo pedir esto a los estudiantes si en el mismo cuadro ya se especifica que dichas expresiones o adverbios sirven para expresar hipótesis. Entendemos que la intención de los autores era hacer que los aprendientes reflexionaran sobre expresiones como *creer que*, que también sirve para expresar opinión y que en muchas ocasiones funciona como atenuante pragmático de la responsabilidad, o *seguramente*, que al contrario de lo que pueda parecer expresa no ya certeza, sino duda. Este ejercicio podría haber sido

interesante de no ser por haber incluido las expresiones propuestas en un cuadro gramatical donde se dice explícitamente que son para expresar hipótesis.

A continuación (p. 52), se presenta otro cuadro –esta vez con las formas *cantaré* y *habré cantado*– sobre la expresión de hipótesis sobre lo que no estamos seguros. Sin embargo, en el último cuadro se dice que estas formas se usan para lo que consideramos posible.

Para formular hipótesis (p. 53) sobre lo que consideramos probable los autores proponen:

<i>Debe de</i>	+ INFINITIVO
<i>Seguro que</i>	} + INDICATIVO
<i>Seguramente</i>	

En cambio, para lo que consideramos posible usamos:

Futuro simple o perfecto	
<i>A lo mejor</i>	+ INDICATIVO (puede ser Futuro)
<i>Quizá</i>	} + INDICATIVO/SUBJUNTIVO
<i>Tal vez</i>	

No se entiende muy bien el por qué de tanto cuadro gramatical, tan seguido y sin sentido, ya que se nos propone uno para las “expresiones de la hipótesis” (entendemos que en general), otro para hipotetizar sobre “lo que no estamos seguro”, cuyas formas propuestas –“futuro imperfecto y perfecto”– aparecen también en el presente, “lo que consideramos posible”, y finalmente un cuadro para “lo que consideramos probable”. Curiosamente, no se especifica qué grado de probabilidad/posibilidad expresan *creer que* y

probablemente ni cuál es el modo que seleccionan, pese a haber sido propuestas en el primer cuadro sobre la expresión de la hipótesis.

Otra ausencia notable es que no se propone ninguna expresión que esté obligada a ir acompañada de subjuntivo, como *es posible/probable que* o *puede (ser) que*, aunque sí se proponen dos –*seguramente* y *probablemente*– que pueden o no seleccionarlo, pero no se menciona su combinación con subjuntivo. Quizá esto se deba a un intento de facilitar la adquisición de esta función comunicativa; sin embargo, en contra de lo que cabría esperar ante este tipo de clasificaciones simplificadas, sí introduce las formas *cantaré* y *habré cantado* que, como ya se ha visto, muchos intentan eludir. También echamos en falta, de nuevo, las formas del llamado condicional para la probabilidad en pasado no vinculado al presente. Este olvido es recurrente en los manuales de español para extranjeros; parece que solo contemplan la expresión de la probabilidad en presente y en futuro.

Tampoco se proponen aquí las perífrasis obligativas o la modal *poder* + infinitivo para la expresión de la probabilidad ni se hace mención alguna al adverbio *posiblemente*, que claramente denota aquello que es posible, pese a que incluye *seguramente* y *probablemente*. Además, son muchos verbos, sustantivos y adjetivos modales que serían interesantes y necesarios para el estudio de esta función comunicativa.

Es interesante que sí contemple la posibilidad de combinar la locución adverbial *a lo mejor* con la forma *cantaré* que, como ya se ha visto en otros métodos, suele rechazarse. Con todo, no supone una clasificación adecuada ya que, además de todo lo expuesto, no especifica el grado en la escala de probabilidad que cada una de estas expresiones tiene ni qué actitud toma el hablante ante la información que enuncia dependiendo de la selección tanto modal como verbal.

6.2.15. *Prisma B1*

Para hacer suposiciones, además de las formas *cantaré*, *habré cantado*, *cantaría* y *habría cantado* con las que se introduce la unidad 4, dependiendo

del grado de probabilidad, según este método, se pueden emplear las siguientes expresiones y adverbios (p. 61):

<i>Creo que</i>	}	+ indicativo (alta probabilidad)
<i>Me parece que</i>		
<i>Seguro que</i>		
<i>Supongo que</i>	}	+ indicativo (media probabilidad)
<i>Me imagino que</i>		
<i>Sí, seguramente</i>		
<i>Quizá</i>	}	+ indicativo (baja probabilidad)
<i>A lo mejor</i>		

Sin embargo, justo en la unidad siguiente (p. 67) se presenta *quizá* con subjuntivo, lo que puede llevar al aprendiente a preguntarse el por qué de tanto cambio. Junto a este adverbio, también se introducen *tal vez*, *probablemente*, *posiblemente*, *puede (ser) que*, *es posible que*, *es probable que*, seguidos de subjuntivo, por lo que no da opción a la alternancia modal de los adverbios o locuciones adverbiales citados.

En el libro de ejercicios, en el apéndice gramatical (p. 92), menciona que ya se estudió en la unidad anterior *lo mismo* e *igual* con indicativo, a pesar de que no aparecían entre los ejemplos. A continuación, se señala la posibilidad de alternancia modal (indicativo o subjuntivo) ante los adverbios *quizá*, *tal vez*, *probablemente* y *posiblemente* –en el caso de *seguramente* no se contempla la selección del subjuntivo–, dependiendo del grado de seguridad, después de haber practicado durante toda la unidad estos exclusivamente con subjuntivo.

Nos ha parecido curiosa la afirmación que hacen los autores de este manual al final del apéndice gramatical sobre que en la lengua coloquial es más frecuente el uso de *quizá(s)* junto a subjuntivo y el de *tal vez* en combinación con indicativo; lo que no explica por qué presentaron *quizá* con indicativo desde un primer momento.

Es necesario destacar la ausencia de las perífrasis *tener que, deber, deber de y poder + infinitivo*, así como de sustantivos modales. Pese a proponer en un primer momento una escala de probabilidad, al añadir más expresiones no las incorpora a esta, lo que nos lleva a pensar que se debe a un intento por evitar explicar qué grado de probabilidad expresa cada una de ellas.

6.2.16. *Rápido, rápido*

Este método propone para la expresión de la probabilidad las expresiones que se dan a continuación (pp. 187-198):

□ Formular hipótesis

- Para hacer hipótesis sobre cosas que tal vez están ocurriendo ahora, usamos el Futuro.

- *¿Qué **estará** haciendo esa gente?*
- ***Estarán** esperando para entrar*

- Para formular hipótesis que consideramos probables o posibles, referidas al presente, al pasado o al futuro, usamos las siguientes construcciones:

- | | |
|---|--|
| Quizá/s + Indicativo/ Subjuntivo | ● <i>Quizá llegará más tarde.</i> |
| Tal vez | ● <i>Tal vez llamó y no estábamos.</i> |
| | ● <i>Quizá venga a vernos.</i> |
| | ● <i>Tal vez venga a cenar.</i> |
| A lo mejor + Indicativo | ● <i>No ha venido.</i> |
| | ○ <i>A lo mejor se ha olvidado.</i> |
| Seguro (que) + Indicativo | ● <i>Seguro que ha tenido algún problema.</i> |
| Seguramente | ● <i>Seguramente ha tenido algún problema.</i> |
| Igual + Indicativo | ● <i>¡Qué raro! Ya son las diez...</i> |
| | ○ <i>Igual no encuentra la casa.</i> |
| | ● <i>¿Seguro que tenía la dirección?</i> |

- Cuando algo nos parece muy probable, pero no disponemos de información o de pruebas:
 - Suponer que** + Indicativo ● *¿Ana? Supongo que está en casa.*

- Cuando deseamos que suceda un acontecimiento futuro:
 - Esperar que** + Subjuntivo ● *Espero que venga Luis hoy.*

- Para descartar una hipótesis:
 - No creer que + Subjuntivo ● *¿Vendrá Óscar esta tarde?*
 - *No, no creo que venga.*

- Futuro Perfecto de Indicativo
 - Cuando las hipótesis se refieren a algo que ya ha ocurrido, utilizamos el Futuro Perfecto:
 - *¿Qué habrá pasado?*
 - *Habrá habido un accidente.*

Como se ve no se propone una escala, sino que, simplemente, se dan las formas en desorden sin ofrecer tampoco muchas que son necesarias para su correcto tratamiento. No se entiende muy bien la clasificación en dos grupos (“formular hipótesis” y “futuro perfecto de indicativo”), puesto que el segundo podría haberse incluido junto al apartado en el que se propone el futuro imperfecto²⁷⁵, ya que en el primero hay un apartado para la expresión de lo que consideramos probable o posible en presente, pasado y futuro. El caos a la hora de exponer en qué tiempo cronológico se puede expresar la hipótesis queda más patente en el primer grupo al no indicarlo en los ejemplos para descartar una hipótesis o para expresar algo que se considera muy probable.

Tampoco se menciona la opción de emplear *seguramente* con subjuntivo, y olvida citar expresiones básicas como *creer que* –pese a que sí propone la forma negativa– y otros verbos modales, las perífrasis *tener que*, *deber*, *deber*

²⁷⁵ Señalamos, aquí, que es la forma simple, ya que en el método analizado no se especifica y puede conducir al error.

de, poder + infinitivo o poder (ser) que + subjuntivo, sustantivos y adjetivos modales, y adverbios tan frecuentes como probablemente y posiblemente.

Otro error es proponer *seguro que* para expresar hipótesis junto a *seguramente*, ya que expresa más bien certeza o, en algunos casos, probabilidad alta. No se explica por qué la conjunción aparece entre paréntesis, hecho que creemos necesario pues el estudiante puede inferir que se puede omitir siendo primer elemento del enunciado²⁷⁶.

6.2.17. Sueña 3

Los autores de este método (p. 50) solo tratan la expresión de futuro, aunque sí mencionan que la forma *cantaré* es frecuente junto a expresiones de duda y probabilidad, si bien solo se citan ejemplos que expresan futuridad. En el caso de la perífrasis de futuro *ir a + infinitivo*, no se acepta aquí su uso con este tipo de expresiones por, según sus autores, incompatibilidad.

Además de estos errores, no se incluye cuadro gramatical alguno que pueda explicar las diferentes formas de probabilidad a lo largo del manual, ni siquiera en niveles inferiores. Sin embargo, en la recapitulación de la unidad, sí se ofrece un ejercicio en el que aparecen *es probable que, seguramente, lo más seguro es que, estoy casi segura de que y sospecho que*, actividad de sustitución de dichas expresiones por los llamados “futuro” y “condicional” cuyo objetivo no se entiende muy bien, puesto que anteriormente estas no han sido explicadas.

6.2.18. Ven 2 y 3

En el nivel elemental o A2 (p. 46), este método propone como contenido comunicativo la expresión de la probabilidad o hipótesis, a través de tres simples e insuficientes ejemplos:

²⁷⁶ Solo podría omitirse en ejemplos del tipo “Mañana terminamos el trabajo, seguro”.

Mérida estará a unos 350 kms.

Seguramente pasaremos dos días...

A lo mejor vamos a Yuste.

Ni en la unidad en la que se trata la probabilidad ni a lo largo de todo el manual se explica dicha expresión, por lo que suponemos que su explicación se deja en manos del profesor que es quien debe tener conocimiento previo para poder abordar dichos uso en clase, aunque tampoco queda claro si se espera de él que explique todas la formas posibles que existen en español.

En el nivel intermedio o B1 (*Ven 3*, p. 53) se añade una forma más a las tres propuestas en el nivel anterior: *es probable que* + subjuntivo.

Puede que lo complicado de esta función comunicativa sea la causa de esta laguna no ya en este, sino en muchos de los manuales de E/LE, por lo que los autores prefieran dejar en manos del docente la responsabilidad de enseñarla.

6.2.19. *Vuela 6*

Como en otros métodos analizados, a lo largo de todo el libro, así como en los cinco volúmenes anteriores, no se estudia en ninguna de las unidades la expresión de la probabilidad. Lo que sí se estudia son las formas *cantaré* e *ir a* + infinitivo como expresiones de futuridad, aunque los autores hacen una pequeña mención a dicha expresión para indicar que ante verbos y expresiones de duda y probabilidad (*tal vez, quizás, imagino, creo, supongo, seguramente, probablemente...*) solo podemos utilizar el “futuro simple”. Con todo, no estamos de acuerdo, ya que, según esto, enunciados como *Creo que esta tarde voy a ir al cine* o *Supongo que llega sobre las 5* no serían posibles.

6.3. Conclusiones

Si en el capítulo anterior tuvimos la oportunidad de comprobar que tanto las gramáticas tradicionales como las de E/LE se basan en descripciones por

categorías gramaticales, en este se ha visto que los métodos de español L2/LE, en su mayoría, sí abordan la expresión de la probabilidad tratando de forma conjunta las diferentes formas de expresar dicha función comunicativa, aunque con mayor o menor fortuna.

Abanico es el método que muestra la clasificación más completa, ya que incluye las perífrasis obligativas y las aproximativas o de posibilidad, verbos que indican duda o conjetura, expresiones o locuciones muy coloquiales igualmente necesarias y, además, ofrece por separado *puede ser que* y *puede que*. Con todo, no estamos de acuerdo con el orden de algunas expresiones y con que no distingan el modo aproximativo, lo que haría que cada una de las expresiones cambiara su posición en dicha escala dependiendo del modo que seleccionen.

La mayoría ofrece clasificaciones a modo de escalas que muestran el mayor o menor grado de probabilidad, pero que, en realidad, solo atienden al modo en el que aparece la información sobre la que se formulan hipótesis. Este orden parece estar pensado para facilitar al aprendiente su aprendizaje/adquisición y que este relacione las distintas expresiones con el modo que seleccionan, no ya su valor real de [\pm probable/posible], dependiendo de la actitud del enunciador.

Incluso, dentro de estos intentos de clasificación, encontramos incluidos –en la misma unidad pero en cuadros gramaticales independientes– los llamados “futuro imperfecto y perfecto”, lo que pone de manifiesto el temor a enfrentarse a una correcta y aceptable clasificación de dicha función comunicativa por la dificultad de explicar el valor modal que expresan dichas formas.

Mientras que la mayoría no incluyen las perífrasis –no ya las obligativas, sino las modales y la aproximativa–, otros manuales solo ofrecen adverbios, lo que llevaría a pensar, bien que la expresión de la probabilidad no es una función comunicativa importante para los aprendientes, bien que el aprendiente solo precisa de uno o dos recursos para ser efectivo comunicativamente.

Además, otro inconveniente es que muchos métodos tratan la expresión de la probabilidad desde una perspectiva de futuro –dejando de lado la posibilidad de expresar dicha función tanto en presente como en pasado– y es que, al poner ejemplos que seleccionan el llamado “futuro”, no se permite ver el valor modal que tienen las formas predictivas y el grado de probabilidad expresado por el hablante según su actitud ante la información sobre la que no tiene certeza. Si se hiciera una reorganización de sistema verbal separando dichas formas en un modo aparte, se entendería más fácilmente la actitud del hablante ante informaciones de este tipo dependiendo de uso de indicativo, aproximativo o subjuntivo.

Destaca, asimismo, la ausencia de sustantivos modales y el escaso tratamiento de adjetivos de probabilidad/posibilidad en oraciones subordinadas sustantivas, quizá por la existencia de unidades léxicas que seleccionan el modo indicativo en este mismo tipo de construcciones, lo que puede resultar muy confuso para el aprendiente que no es capaz de ver las diferencias modales que estas pueden expresar.

Está claro que la expresión de la probabilidad en español es una de las funciones comunicativas que más dificultades presenta en el proceso de enseñanza/aprendizaje, pero urge la necesidad de propuestas adecuadas, pues, aunque el aprendiente no emplee en su discurso muchos de los mecanismos formales para dicha función, necesita conocer el amplio abanico de recursos disponibles para interpretar correctamente el mensaje de su interlocutor.

VII

PROPUESTA DE ENSEÑANZA DE LA EXPRESIÓN DE LA PROBABILIDAD

7.1. Introducción

A lo largo de esta segunda parte, hemos visto las principales dificultades ante las que nos encontramos tanto aprendientes como profesores de español L2/LE a la hora de tratar la expresión de la probabilidad en el aula:

1. Tiempo *cronológico*, tiempo *morfológico* y tiempo *psicológico*
2. Los *modos* del español y su selección
3. Diferentes formas de expresar la probabilidad en español: *lo probable*, *lo posible* y *lo remoto*.

Pero, además, a esto hay que añadir que, para expresarnos sobre lo que no sabemos o nuestra falta de compromiso con la verdad de lo que enunciamos, disponemos de una gran variedad de mecanismos formales tanto de modalidad *externa* –a través de unidades léxicas como verbos cognitivos, verbos modales, sustantivos, adjetivos y adverbios, cuyo significado alude a una actitud psicológica o perspectiva modal del hablante – como *interna* – en la que la actitud del hablante queda reflejada mediante las formas del modo *aproximativo*.

Asimismo, otra cuestión de gran importancia es la enseñanza no solo del valor semántico que tienen las distintas formas de expresar la probabilidad en español, sino su valor pragmático, pues de esto depende que el aprendiente llegue a inferir el mensaje que su interlocutor quiere transmitirle. Así,

expresiones como *a lo mejor*, *igual* o *lo mismo*, que suelen proponerse como mínima probabilidad, pueden funcionar como atenuantes pragmáticos de la responsabilidad pasando, por tanto, a expresar máxima probabilidad o, incluso, conocimiento de la veracidad o no de aquello sobre lo que el hablante hipotetiza, como es el caso de *creer que*, que además de expresar opinión puede tener un valor real de afirmación.

A lo largo de esta segunda parte, y más concretamente en el capítulo anterior, se ha podido comprobar cómo algunas gramáticas y métodos de E/LE han intentado proponer una escala de probabilidad atendiendo al mayor o menor grado de seguridad que el hablante tiene sobre el hecho que refiere. Con todo, y pese a haber reflexionado acerca de la posibilidad de llevar a cabo dicha graduación, intentando tener en cuenta en todo momento una virtualidad semántica y otra pragmática de cada uno de los mecanismos para expresar dicha función comunicativa, se ha concluido que no es posible debido tanto a la subjetividad emisiva como a la receptiva. Es decir, es necesario tener en cuenta, por un lado, la intencionalidad del hablante y, por otro, la interpretación del interlocutor según el sentido del discurso y otros componentes paralingüísticos o extralingüísticos.

A continuación se ofrecen los mecanismos²⁷⁷ de modalidad interna y externa que consideramos básicos y necesarios para la expresión de la probabilidad en el aula de E/LE:

²⁷⁷ En el capítulo V de esta segunda parte hemos visto muchos otros ofrecidos por distintos autores y métodos de E/LE; sin embargo, consideramos que los aquí propuestos son suficientes para alcanzar la competencia comunicativa en cuanto a la expresión de la probabilidad.

Mecanismo de probabilidad en español

Formas aproximativas (*cantaré, habré cantado, cantarí y habría cantado*)

<i>Tener que</i>	}	+ infinitivo
<i>Deber</i>		
<i>Deber de</i>		
<i>Ir a</i>		
<i>Poder</i>		

<i>Creer/Pensar</i>	}	+ que + indicativo o aproximativo
<i>Suponer</i>		
<i>Parecer</i>		
<i>Imaginarse/Figurarse</i>		

<i>Poder (ser)</i>	}	+ que + subjuntivo
<i>Dudar</i>		
<i>No creer</i>		

Ser probable/posible/dudoso + que + subjuntivo

Existir la posibilidad de + que + subjuntivo

<i>Seguramente</i>	}	+ indicativo, aproximativo o subjuntivo
<i>Probablemente</i>		
<i>Posiblemente</i>		
<i>Quizá(s)</i>		
<i>Tal vez</i>		

<i>A lo mejor</i>	}	+ indicativo o aproximativo
<i>Lo mismo</i>		
<i>Igual</i>		

7.2. Propuesta de enseñanza de los distintos mecanismos de probabilidad

Como hemos visto en torno a los mecanismos de modalidad externa, los significados epistémicos se suelen adquirir de forma tardía en una L2/LE, debido a que el conocimiento de los aprendientes en los niveles elementales es básicamente léxico. Por lo tanto, primeramente tienden a emplear los elementos léxicos más transparentes como son los verbos cognitivos (*creer, pensar, suponer, parecer...*), para pasar después a los adverbios de probabilidad (*quizá, tal vez, posiblemente, probablemente...*). Los verbos modales (*poder, deber (de), tener que, haber de...*), en cambio, son los que mayor dificultad de comprensión y adquisición presentan por su ambigüedad e indeterminación.

Ante todo, la primera necesidad es la descripción coherente del sistema verbal para poder, así, hacer más fácil el proceso de enseñanza/aprendizaje no ya de la expresión de la probabilidad, sino del español como L2/LE. El “futuro” y el “condicional” (en sus formas simple y compuesta) expresan algo no realizado, y, por lo tanto, no pueden ser considerados como *tiempos* sino como un *modo* independiente y particular: el modo *aproximativo*. Gracias a la concepción simbólica que del lenguaje tiene la Gramática Cognitiva podemos facilitar la enseñanza/aprendizaje de dichas formas en el aula, presentándolas con valores modales sin hacer referencia alguna a la expresión de temporalidad. Consideramos que las formas aproximativas deben presentarse por primera vez en el aula en un nivel A2 o A2+ pues, si se hace más tarde, el aprendiente no las adquirirá con sus valores modales, sino temporales²⁷⁸.

Por tanto, este es el orden que aquí se propone para la enseñanza de la expresión de la probabilidad:

²⁷⁸ Es preferible no haber presentado estas formas, sobre todo *cantaré*, con valor de futuridad, ya que esto puede obstaculizar no ya el aprendizaje, sino la adquisición de sus valores modales. Teniendo en cuenta que el español dispone de otros mecanismos para expresar futuro (presente de indicativo o la perífrasis *ir a + infinitivo*), se recomienda reservar la presentación de esta con valor de aproximación.

1. *Creer, pensar, suponer y parecer* (A1).
2. Formas *aproximativas*, junto con los adverbios *probablemente, posiblemente y seguramente* (A2/A2+).
3. Ampliar los verbos cognitivos (*imaginarse que, figurarse que*), presentar otros adverbios como *quizá, a lo mejor, igual, lo mismo, tal vez* con indicativo o aproximativo, y una primera introducción sobre los verbos modales con valor epistémico (*tener que, deber, deber de, poder*). En un nivel B1.
4. Las formas para expresar probabilidad ya vistas que permiten seleccionar indicativo, aproximativo y/o subjuntivo (*creer que, no creer que, suponer que, seguramente, probablemente, posiblemente, quizá, a lo mejor, igual, lo mismo, tal vez...*). En un nivel B1+.
5. Oraciones subordinadas sustantivas en función de sujeto (*es posible que, es probable que, es dudoso que, no es seguro que, puede (ser) que...*), así como mecanismos de probabilidad mediante sustantivos (*tengo la duda de que/si, existe la posibilidad de que...*). En un nivel B2.
6. Expresiones coloquiales tales como *¡A que...!, Capaz de..., Mira que si..., Va a ser que..., ¡Cualquier día...!* (B2+).
7. Probabilidad en pasado mediante el uso del imperfecto y del pluscuamperfecto de subjuntivo (*Pudo ser que + imperfecto/pluscuamperfecto de subjuntivo, Existe la posibilidad de que + imperfecto/pluscuamperfecto de subjuntivo, No creo que + imperfecto/pluscuamperfecto de subjuntivo...*). En un nivel C1.

7.3. Conclusiones

Así pues, es necesario diseñar métodos didácticos que muestren, primeramente, de forma gradual los criterios *semántico, sintáctico y pragmático* para, posteriormente, revelar que estos están conectados.

VIII

CONCLUSIONES

A lo largo de esta segunda parte hemos estudiado los múltiples mecanismos formales de modalidad *interna* y *externa* para expresar probabilidad y su tratamiento en las distintas gramáticas tradicionales y de E/LE, así como en los métodos de español L2/LE. Esta multiplicidad parece ser la principal dificultad para el proceso de enseñanza/aprendizaje de dicha función comunicativa; sin embargo, encontramos otros obstáculos para su adquisición como son la tradicional interpretación del sistema verbal español, la selección modal y el valor pragmático que pueden llegar a adquirir dichos mecanismos formales.

En cuanto a los mecanismos de modalidad externa, muchos son los problemas planteados. En primer lugar, hemos comprobado que no todos los gramáticos le otorgan valor epistémico a las perífrasis obligativas. Con respecto a los adverbios de duda o hipótesis, solo se recogen *quizá(s)* o *tal vez*, olvidando algunos tan importantes y básicos como *probablemente*, *posiblemente* o *seguramente*. Además, sobre los enunciados de modalidad externa que emplean verbos cognitivos y modales, así como sustantivos y adjetivos se han encontrado insuficientes estudios que se limitan a clasificarlos según sus esquemas sintácticos de subordinación y qué modo selecciona cada una de estas unidades léxicas; si bien, hay intentos de clasificaciones semánticas que facilitarían la comprensión de su funcionamiento real que, desafortunadamente, se quedan en simples propuestas sin explicación alguna. Con todo, en las gramáticas de E/LE podemos ver una mayor flexibilidad a la hora de incluir muchos de estos mecanismos externos de claro y frecuente uso en la oralidad; sin embargo, no hay consenso a la hora de decidir cuáles son los

que necesitarían los aprendientes, ya que no hay coincidencia en ninguna de ellas.

En torno a la interpretación del sistema verbal español, se ha visto que pocos son los que reconocen como modo independiente el modo *aproximativo* e intentan ofrecer nuevas descripciones más adecuadas para explicar estos fenómenos gramaticales en la clase de E/LE. Sin embargo, estas nuevas y revolucionarias propuestas no han llegado aún de forma definitiva a los manuales, métodos y gramáticas que se destinan a la enseñanza de E/LE. Así pues, el profesor de español como lengua extranjera es el que se encuentra más necesitado de ayuda teórica eficaz para afrontar los problemas que se presentan ante la categoría del modo en sus clases.

De igual forma, se ha comprobado que la selección modal responde a criterios semánticos, sintácticos y pragmáticos que no se pueden eludir. Además, hay que tener en cuenta el hecho de que cada uno de estos podría presentar una o varias marcas del rasgo [\pm *duda/probabilidad/posibilidad*], dependiendo de la intención del hablante, de la interpretación subjetiva del interlocutor así como de otros componentes paralingüísticos o extralingüísticos.

Asimismo, otra cuestión de gran importancia es la enseñanza no solo del valor semántico que tienen las distintas formas de expresar la probabilidad en español, sino su valor pragmático, pues de esto depende que el aprendiente llegue a inferir el mensaje que su interlocutor quiere transmitirle. Así, expresiones como *a lo mejor*, *igual* o *lo mismo*, que suelen proponerse como mínima probabilidad, pueden funcionar como atenuantes pragmáticos de la responsabilidad pasando, por tanto, a expresar máxima probabilidad o, incluso, conocimiento de la veracidad o no de aquello sobre lo que el hablante hipotetiza, como es el caso de *creer que*, que además de expresar opinión puede tener un valor real de afirmación.

El gran obstáculo para la enseñanza/aprendizaje de la expresión de la probabilidad es pues que tanto las gramáticas tradicionales como las de E/LE ofrecen descripciones por categorías gramaticales –a excepción de la *Gramática Comunicativa* de Matte Bon–, evitando pues su tratamiento como

función comunicativa por la dificultad que esta supone. A pesar de la ambigüedad e indeterminación que presenta la mayoría de los mecanismos formales (internos y externos) para la expresión de la probabilidad, es de imperiosa necesidad continuar el camino iniciado por Matte Bon para facilitar el proceso de enseñanza/aprendizaje y promover su comprensión y adquisición por parte de aprendientes de español L2/LE. Igualmente, el metalenguaje utilizado en la descripción del funcionamiento de dichos mecanismos demuestra incoherencias, de ahí que este no sea operativo para los estudiantes de español. Esto igualmente debería hacer reflexionar tanto a lingüistas como a profesores de E/LE sobre la necesidad de un cambio en la forma de describir el significado real de aquellos para poder, así, permitir al aprendiente alcanzar la competencia comunicativa en español deseada.

Está claro que la expresión de la probabilidad en español es una de las funciones comunicativas que más dificultades presenta en el proceso de enseñanza/aprendizaje, pero urge la necesidad de propuestas adecuadas, pues, aunque el aprendiente no emplee en su discurso muchos de los mecanismos formales para dicha función, necesita conocer el amplio abanico de recursos disponibles para poder interpretar correctamente el mensaje de su interlocutor.

Así pues, es necesario diseñar métodos didácticos que muestren el valor real de las distintas formas de expresión de probabilidad e intentar enseñarlas de forma gradual atendiendo a criterios *semántico*, *sintáctico* y *pragmático*, sin olvidar que estos están conectados.

El objetivo de este trabajo es proponer una alternativa en la práctica docente, por lo que a lo largo de la tercera parte se presentará una propuesta metodológica para la enseñanza de la expresión de la probabilidad en español L2 atendiendo a esa orden que hemos propuesto en el capítulo VII de esta segunda parte.

TERCERA PARTE:
PROPUESTA METODOLÓGICA

I

INTRODUCCIÓN

A continuación, vamos a presentar una propuesta metodológica compuesta por una serie de unidades didácticas diseñadas para trabajar en el aula de español L2/LE la expresión de la probabilidad, dependiendo del nivel²⁷⁹ y su dificultad.

Dicha propuesta tiene como objetivo enseñar de forma significativa los valores reales –tanto semántico como pragmático– de las distintas expresiones de que disponemos para hacer hipótesis en español, ya que este tipo de enseñanza ayuda tanto al aprendiente en su proceso de aprendizaje de la lengua meta como al profesor en su labor docente.

1.1. Justificación

La creación y diseño de esta propuesta metodológica responde, por un lado, a la necesidad de reorganizar los planes curriculares así como el orden y forma en que se enseñan las distintas formas de probabilidad para poder facilitar su aprendizaje; por otro, despertar el interés en los aprendientes y potenciar su capacidad comunicativa, no solo en cuanto a la expresión de la probabilidad, sino a otros aspectos tanto lingüísticos como culturales.

²⁷⁹ A2+, B1, B1+, B2, B2+ y C1, según el *Marco Común Europeo de Referencia*.

1.2. Metodología

La metodología que se ha empleado, basada en el método comunicativo, tiene como elemento central al aprendiente, por lo que las actividades están pensadas para la interacción del grupo, el trabajo en equipo y la participación activa.

1.3. Objetivos generales, destinatarios y características de la propuesta metodológica

Esta propuesta didáctica consta de seis secuencias didácticas, en las que se proponen gradualmente las distintas formas de probabilidad agrupadas, dependiendo de su dificultad y el nivel en que consideramos deben ser enseñadas. Cada unidad tiene una duración de dos o tres sesiones de clase y consta de tres partes: una primera actividad que permita introducir el tema, una segunda parte compuesta por una serie de actividades comunicativas para la práctica de la expresión de la probabilidad; y, finalmente, una actividad complementaria, bien para que el aprendiente continúe con dicha práctica, bien para el desarrollo de cualquiera de las cuatro destrezas.

Como recursos, se han empleado textos literarios, cine, TV e Internet, pero también textos –orales y escritos– y ejercicios de producción propia; todos ellos con una clara intención motivadora que, además, favorezca la enseñanza/aprendizaje de la expresión de la probabilidad en la clase de E/LE.

Las actividades, cuyos destinatarios se presumen jóvenes y adultos, son de carácter lúdico, dinámico y comunicativo, y tienen como fin favorecer el proceso de enseñanza/aprendizaje, promover la adquisición de contenidos tanto sociolingüísticos como socioculturales y la práctica de las cuatro destrezas, para potenciar su capacidad comunicativa en todo tipo de contextos significantes. Proponemos, pues, actividades que fomentan la lectura libre y guiada, la creación de textos escritos, el interés por la lengua y la cultura meta, así como la participación, el debate y la argumentación.

II

PROPUESTA METODOLÓGICA (A2+)

2.1. Descripción y objetivos generales

La unidad didáctica que a continuación se ofrece está pensada para niveles elementales (A2+, según el *Marco Común Europeo de Referencia*). Esta se debe llevar a cabo tras haber presentado por primera vez en la clase de E/LE las formas *cantaré*, *habré cantado* y *cantaría* con sus valores modales mediante la propuesta cognitiva ofrecida en la segunda parte de este estudio. Asimismo, es importante no hacer referencia alguna a la expresión de futuridad²⁸².

Esta consta de tres partes: una primera actividad de atención a la forma con el objetivo de presentar las formas *cantaré* y *cantaría* para expresar probabilidad –tanto en presente como en pasado– en español mediante diálogos en los que el aprendiente puede identificar estas formas verbales con dichos valores; una segunda parte comunicativa que consta de dos actividades, cuyo objetivo es la práctica e interacción oral entre los estudiantes; y una tercera y última parte, con ejercicios de refuerzo para reflexionar sobre el “futuro” y el “condicional” en español.

Además, se propone una actividad complementaria de expresión escrita para que el alumno continúe con dicha práctica y que, posteriormente, el grupo pueda poner en común y debatir sobre las suposiciones a las que han llegado.

²⁸² Como ya se ha visto, en los planes curriculares de E/LE, se presenta el “futuro imperfecto” como expresión del futuro cronológico, lo que impide que los aprendientes acepten su valor de probabilidad.

2.1.1. Datos de la propuesta didáctica

NOMBRE: *¿Qué será, será?*

CONTENIDOS FUNCIONALES Y GRAMATICALES: Formas *cantaré* y *cantaría* para expresar probabilidad en presente y pasado, así como sus formas compuestas

CONTENIDOS LÉXICOS Y CULTURALES: Descripciones, gustos y experiencias personales

NIVEL: A2+ o Elemental

ACTIVIDAD DE LA LENGUA IMPLICADA / DESTREZAS: Comprensión lectora, comprensión auditiva, expresión oral y expresión escrita

DESTINATARIOS: Jóvenes y adultos

DINÁMICA EN EL AULA: Individual, grupo de tres y gran grupo

MATERIALES: Fotocopias y/o audición del diálogo para presentar estas formas de probabilidad, tarjetas con situaciones para representar, fotos de familiares y fotocopias con ejercicios de rellenar huecos

DURACIÓN: Dos o tres sesiones

2.2. Pasos de la actividad

2.2.1. Actividad para presentar las formas y sus valores

Esta actividad²⁸³, que pone el foco en la forma, está destinada a presentar los llamados “futuro imperfecto” y “condicional simple” por primera vez en la clase de español L2/LE con valor la probabilidad tanto en presente como en pasado. Esta es una *tarea de concienciación*, pues pretenden hacer más conscientes a los alumnos del significado asociado a las formas lingüísticas.

Puede presentarse solo con el texto o acompañada de una audición y se trata de un diálogo entre tres personas que formulan hipótesis sobre un amigo que tienen en común. De esta forma, introducimos las formas sin más y dejamos que el aprendiente reflexione sobre el significado de estas. El contexto

²⁸³ Actividad introductoria del material adjunto.

del diálogo permite al estudiante inferir su valor sin necesidad de explicarle por qué.

Justo después de llegar a la conclusión de que las formas *pasará, estará, dormiría, tendría y discutiría* expresan probabilidad en presente y en pasado, presentamos la conjugación de ambas formas pero sin llamarlas por sus nombres tradicionales, sino como presente y pasado de *aproximativo/predictivo*²⁸⁴.

2.2.2. Actividades comunicativas

1. Después de haber visto la situación del diálogo de la actividad anterior, vamos a pedir a nuestros estudiantes que sean ellos ahora los que representen diálogos expresando hipótesis sobre uno de sus compañeros.

Primero, les pedimos que formen grupos de tres y, a continuación, repartimos tarjetas²⁸⁵ a cada uno de ellos, sin que el resto las vea, en las que se dice qué les pasa. Tienen que adoptar el sentimiento o la actitud de la tarjeta que les ha tocado, pero sin decir nada a sus compañeros. Cada grupo recreará un diálogo expresando qué le pasará a ese estudiante y qué ocurriría antes para que ahora se comporte de esa manera.

2. Para la siguiente actividad (tarea 2), que se realizaría en la siguiente sesión, el profesor debe tener preparadas dos fotos: una de una persona cuando era pequeña o más joven y otra más reciente. Lo ideal sería que fueran fotos de algún familiar suyo, del que los estudiantes no tengan información alguna, ya que se les pedirá que hagan hipótesis sobre la vida personal de estos.

Al enseñar las fotos, el profesor pide a los alumnos que imaginen cómo será/sería esa persona, cuántos años tendrá/tendría, dónde trabajará/trabajaría, qué hará, qué estudiaría... Cuando estos han proferido ya todas sus cábalas, el profesor ofrece la información real, usando formas

²⁸⁴ Se podrían presentar estas formas como *virtuales*, como propone Matte Bon, al ser la primera vez que toman contacto con estas; si bien, consideramos más acertado el valor de *aproximación*.

²⁸⁵ Tarea 1 del material adjunto.

en presente y pasado de indicativo, y confesando, finalmente, que es un familiar suyo.

Después, para continuar con la práctica oral, podría pedírseles que imaginaran cómo serían sus compañeros de pequeños y qué cosas harían, les gustarían...

2.2.3. Actividades complementarias para reforzar el valor y uso de estas formas²⁸⁶

1. Finalmente, se propone una actividad²⁸⁷ de práctica controlada (atención a la forma y al significado) con la que se pretende resaltar la *productividad expresiva* que se consigue al usar estas formas verbales en lugar de otras expresiones de probabilidad que ya conocen. La actividad consta de tres ejercicios para practicar de forma separadas las forma *cantaré*, *cantaría* y *habré cantado*.

Una vez practicadas las formas simples, se puede introducir la forma compuesta del presente de *aproximativo/predictivo*, para que vean el paralelismo con las formas en indicativo. Además, esto nos puede servir para la actividad complementaria que se propone para una sesión posterior.

Con estos ejercicios nos proponemos no ya que el estudiante vea que es más económico usar estas formas en lugar de las expresiones de probabilidad, sino la riqueza de matices modales que todas ellas poseen.

2. También se les puede pedir –como trabajo para casa– que escriban una redacción sobre cómo creen que sería su profesor cuando era pequeño, qué cosas interesantes habrá hecho, qué lugares habrá visitado, qué tipo de actividades hará en su tiempo libre... Durante la siguiente sesión, tras la

²⁸⁶ Esta actividad está pensada para aquellos aprendientes que conozcan las expresiones más básicas de probabilidad (las que seleccionan indicativo). En caso contrario, se puede practicar con *creer que*, puesto que los aprendientes de este nivel ya han tenido contacto con la expresión de la opinión.

²⁸⁷ Tarea 4 del material adjunto.

lectura de las suposiciones que cada alumno haya hecho sobre el profesor, se puede hacer una puesta en común para ver en qué han coincidido y, finalmente, el profesor comentará cuáles eran correctas y cuáles no.

2.3. Comentarios

Esta actividad ayudaría a que los aprendientes de E/LE se acercaran a la expresión de la probabilidad mediante las formas *cantaré* y *cantaría* sin el obstáculo de la supuesta y errónea creencia de que el significado de dichas formas es el de la temporalidad (futuridad o posterioridad).

Si dejamos de llamar a estas formas, como es el caso del “futuro”, por su desafortunado nombre y empezamos a enseñar los valores reales de estas en la clase de español LE, nos encontraremos con que a veces es más fácil de lo que parece explicar la gramática. Solo tenemos que aportar un poquito de luz y no tener miedo a cambiar los planes curriculares (que a veces parecen seguir los métodos de otras lenguas internacionales, como es el caso del inglés, que poco tienen que ver con la nuestra), empezando a facilitar el aprendizaje de nuestros alumnos.

MATERIAL ADJUNTO

Actividad introductoria

Tres compañeros de clase de español están tomando café a la hora del descanso y empiezan a hablar sobre otro compañero que no está en ese momento con ellos:

A: Oye, ¿no te parece que Marc está muy raro hoy?

B: Sí, es verdad; está muy raro.

A: ¿Qué le **pasará**?

B: No sé, **estará** triste...

A: Claro, hace tres meses que no ve a su familia...

C: No creo, él es un chico muy alegre; siempre está feliz.

B: Pues **estará** preocupado por algo, ¿no?

A: Puede ser...

C: Sí, porque parece cansado. No **dormiría** anoche y por eso está así de raro.

B: Pero ayer por la tarde estaba bien, como siempre.

A: **Tendría** algún problema con su novia por la noche; **discutirían** por alguna tontería.

C: Es posible.

B: Seguro, que ha sido eso.

Tarea 1**Tarjetas ¿Qué le pasará a mi compañero?**

Has discutido con tu novio/a	Tu ordenador se ha estropeado (roto)	Tu novio/a ha roto contigo	Estás enamorado/a de un profesor/a
Estás cansado/a porque ayer estuviste de fiesta con tus amigos durante toda la noche	Mañana tienes que entregar un trabajo de clase muy importante y aún no has escrito nada	Estás preocupado/a porque la empresa para la que trabajas tiene problemas económicos	Te gusta un/a compañero/a de clase y no puedes hablar cuando él/ella está delante de ti porque te da vergüenza
Has recibido flores y una carta de amor anónima	Tu perro/a te ha mordido tus zapatos favoritos y los ha roto	No soportas (odias) a un/a compañero/a de clase	Has suspendido un examen muy importante

Actividad complementaria

Ejercicio 1

- a. Creo que John *está* enfadado. → ***Estará*** enfadado.
- b. Supongo que no *sabe* que es tu cumpleaños. →
- c. Me parece que *está* en la biblioteca. →
- d. Seguramente no *quiere* hablar con Ana. →
- e. Probablemente le *gustas*. →
- f. Posiblemente *tiene* problemas con su novio. →

Ejercicio 2

- a. Creo que *llegó* a las cinco. → ***Llegaría*** a las cinco.
- b. Supongo que no *sabía* que eras tú. →
- c. Me parece que ayer *fue* al cine. →
- d. Seguramente no te *vio* pasar. →
- e. Probablemente lo *hizo* sin intención. →
- f. Posiblemente *necesitaba* hablar contigo. →

Ejercicio 3

- a. Creo que te *ha llamado* sobre las diez. → Te ***habrá llamado*** sobre las diez.
- b. Supongo que ya *ha hablado* con ella. →
- c. Me parece que ya *han solucionado* el problema. →
- d. Seguramente *ha estado* muy ocupado. →
- e. Probablemente *se han ido* a la playa. →
- f. Posiblemente no *ha querido* molestarte. →

III

PROPUESTA METODOLÓGICA (B1)

3.1. Descripción y objetivos generales

La propuesta didáctica que a continuación ofrecemos está pensada para un nivel intermedio (B1, según el *Marco Común Europeo de Referencia*), con el objetivo de trabajar las formas simples y compuestas del modo *aproximativo/predictivo* junto con formas de expresar probabilidad en indicativo y/o aproximativo en la clase de E/LE²⁸⁸.

Dicha propuesta se compone de una serie de actividades motivadoras, de aspecto lúdico, para despertar el interés en los aprendientes y que les permitan tanto potenciar su capacidad de comunicación –no solo con respecto a la expresión de la probabilidad– como desarrollar el componente cultural.

En primer lugar, se propone un ejercicio de comprensión auditiva para presentar las distintas formas de probabilidad con las que se va a trabajar, para pasar a la actividad “*Lugares con encanto*”, mediante una serie de fotos de las ciudades seleccionadas para que formulen hipótesis. Finalmente, y como actividad complementaria, se plantea a los aprendientes que sean ellos quienes diseñen esta, empleando como recurso internet y recopilando tanto las fotos como la información de un lugar con encanto elegido por cada uno de ellos y que poder visitar.

²⁸⁸ *Creer que, suponer que, imaginarse que, figurarse que, tener que, deber, deber de, poder, seguramente, probablemente, posiblemente, quizá, a lo mejor, igual, lo mismo, tal vez...*

3.1.1. Datos de la propuesta didáctica

NOMBRE: *Lugares con encanto*

CONTENIDOS FUNCIONALES Y GRAMATICALES: Formas *cantaré, habré cantado, cantaría y habría cantado* para expresar probabilidad en presente y pasado, así como perífrasis, verbos modales y adverbios que seleccionan indicativo

CONTENIDOS LÉXICOS: Ocio, viajes y vacaciones

CONTENIDOS CULTURALES: Turismo y ocio

NIVEL: B1 o Intermedio

ACTIVIDAD DE LA LENGUA IMPLICADA / DESTREZAS: Comprensión lectora, comprensión auditiva, expresión oral y expresión escrita

DESTINATARIOS: Jóvenes y adultos

DINÁMICA EN EL AULA: Individual y gran grupo

MATERIALES: Fotocopias y/o audición del diálogo para presentar estas formas de probabilidad, tarjetas con expresiones de probabilidad, fotos de las ciudades seleccionadas, textos con la información de dichas ciudades y conexión a Internet

DURACIÓN: Dos sesiones

3.2. Pasos de la actividad

3.2.1. Actividad introductoria para presentar las formas de probabilidad

Antes de empezar, se propone una actividad introductoria (audición con texto de apoyo si fuera necesario²⁸⁹) con la que se puedan presentar las formas de expresión de la probabilidad señaladas anteriormente. En esta se puede escuchar a una pareja que, mientras busca en internet lugares exóticos que visitar, encuentra un blog en el que se ven fotos de algunas ciudades interesantes –y de las que apenas hay información–, por lo que comienzan a hacer conjeturas sobre cómo creen que serán esas ciudades, sus costumbres, su gastronomía, su gente, la vida allí...

²⁸⁹ En caso de utilizar la transcripción del texto, es necesario que las formas de probabilidad no estén marcadas o señaladas como en el material adjunto aparecen.

Después de escuchar la audición, el profesor pide a los estudiantes que presten atención a las formas de probabilidad que utiliza la pareja y que las anoten, teniendo en cuenta la forma verbal de las que van acompañadas. A continuación, se vuelve a poner la audición una o dos veces para que puedan anotarlas todas y, finalmente, se les pide que vayan diciendo las expresiones que han encontrado mientras el profesor las va escribiendo en la pizarra. Una vez anotadas todas en la pizarra (se pueden tener preparadas en tarjetas²⁹⁰), se les propone que señalen si van seguidas de *infinitivo* o los modos *indicativo* y/o *aproximativo*²⁹¹. Es necesario darles tiempo para pensarlo con objeto de poder hacer, posteriormente, una puesta en común²⁹².

Tras esta actividad introductoria, se puede pasar ya a la práctica de dichas formas de probabilidad mediante la propuesta “Lugares que visitar”, que desarrollamos a continuación.

3.2.2. Actividades comunicativas

1. El profesor propone una serie de lugares del mundo poco conocidos mediante fotos (varias de cada lugar) para que los alumnos digan por qué sería interesante viajar hasta allí, qué cosas creen que son típicas en esos lugares, sus costumbres, cómo será la gente local... La única información que pueden tener los estudiantes es el nombre de cada una de las ciudades y las fotos que se les va a presentar, aunque se les puede pasar al final pequeños textos con la información sobre estas. Los lugares propuestos²⁹³ aquí son Zamboanga, Bata, Ued ed Dahab y Cayo Caulker.

²⁹⁰ Actividad introductoria (b) del material adjunto.

²⁹¹ *Quizá, tal vez, a lo mejor, igual y lo mismo* seleccionan indicativo para expresar probabilidad en pasado, presente y futuro; sin embargo, el modo aproximativo se emplearía para expresar hipótesis sobre un hecho posterior con respecto al momento de la enunciación.

²⁹² El profesor debe comentar a los alumnos que dichas expresiones pueden cambiar su carácter de [*± probabilidad*], dependiendo del valor semántico o pragmático que estas tengan y del modo que seleccionen.

²⁹³ Todos estos lugares tienen la particularidad de que han sido colonias españolas, por lo que tienen como lengua oficial el español o una lengua criolla formada a partir del español. Tarea 2 del material adjunto.

2. Finalmente, se le puede pedir a cada estudiante que elija un lugar que visitar poco conocido (puede ser un pueblo de su propia ciudad o de su país que sea interesante, pero que no conozca mucha gente) y que busquen fotos que reflejen lo interesante de estos (por ejemplo, su arquitectura o monumentos, su clima, su gastronomía, su gente, sus fiestas...). En la próxima sesión de clase, cada alumno mostrará sus fotos, indicando solo el nombre de la ciudad o pueblo elegido; el resto de compañeros harán hipótesis sobre cada uno de los lugares propuestos.

3.2.3. Actividad complementaria

Para continuar con la práctica de la expresión oral, el profesor puede preguntarles qué países han visitado y pedirles que comenten por qué fueron interesantes o cómo fue la experiencia. Asimismo, y para trabajar la expresión escrita, pueden escribir una redacción contando su experiencia en el lugar más exótico que hayan visitado o escribir una postal al profesor o a un compañero de clase imaginando que están allí.

3.3. Comentarios

El objetivo principal de esta propuesta metodológica es trabajar las formas simples y compuestas del modo *aproximativo/predictivo* (*cantaré, habré cantado, cantaría y habría cantado*) junto con perífrasis de infinitivo y otras formas de expresar probabilidad que, además de aquel, seleccionan el modo indicativo (*creer que, suponer que, imaginarse que, figurarse que, tener que, deber, deber de, poder, seguramente, probablemente, posiblemente, quizá, a lo mejor, igual, lo mismo, tal vez...*)

Del mismo modo, dicha propuesta ha sido diseñada con un fin motivador para despertar el interés de los estudiantes y potenciar su capacidad comunicativa, no solo en cuanto a la expresión de la probabilidad, sino a aspectos tanto lingüísticos como transculturales.

MATERIAL ADJUNTO**Actividad introductoria****a. Transcripción de la audición**

A: Bueno, ¿dónde quieres ir este verano?

B: Pues, me apetece visitar un lugar exótico, poco conocido pero muy interesante.

A: ¿Qué te parece si buscamos información en Internet?

B: ¡Buena idea! A ver qué encontramos...

A: Lu-ga-res-e-xó-ti-cos-que-vi-si-tar. Mira, aquí hay un blog: “Viajes por el mundo”.

B: Vamos a echarle un vistazo.

A: ¡Limassol, la isla de la diosa Afrodita!

B: ¡Qué bien suena! A ver qué dice...

A: Pues está en Chipre y por las fotos que hay en el blog, **debe de ser** un destino turístico muy popular porque tiene playa y **parece que hay** mucha vida en la calle tanto de noche como de día. Esto **debe de ser** un castillo medieval y, esto otro, ruinas. ¡Parece que **podemos ver** muchas cosas interesantes allí!

B: ¿Cuál **crees que será** la comida típica?

A: Pues **me figuro que será** similar a la griega, aunque **a lo mejor es** totalmente diferente. **Igual tiene** influencia turca, pero seguro que es mediterránea.

B: ¡Mira esta foto en la que la gente está disfrazada! Posiblemente tengan un Carnaval o una fiesta parecida. ¡Oye! ¿Y la gente cómo **piensas que es**?

A: **Me imagino que será** como la mayoría de los países mediterráneos: abiertos, amables, simpáticos... y seguro que les gusta pasar mucho tiempo fuera de casa.

B: Vamos a ver si en el blog hay algo sobre Asia... Sí, mira, hay fotos sobre Jaipur, en India.

A: Es conocida como la ciudad rosa. ¿Por qué **será**?

B: Tal vez es por el color de los edificios; mira, esta foto, ¿ves que son de color rosa?

A: Sí, **lo mismo es** por eso. Oye, **parece que hay** mucho tráfico y caos en las calles, ¿no? ¡Qué viejos son los coches! ¡Mira, incluso se ven camellos y elefantes! ¡**Debe de ser** algo increíble visitar esta ciudad!

B: Pues sí. Y esto parece un palacio, ¿no? Casi todas las ventanas tienen celosías, ¡qué curioso! A: **Quizá se hizo** para que las mujeres pudieran ver el exterior sin ser vistas o **tal vez son** sólo algo decorativo.

B: Hablando de mujeres, ¿cómo será su gente?

A: **Seguramente es** muy amable y hospitalaria.

B: Y la comida **debe estar** buenísima: **cocinarán** con muchas especias, arroz y verduras, y seguro que es muy picante.

A: **Igual hay** información sobre lugares interesantes en América.

B: **Probablemente.** A ver... mira, aquí hay fotos de la Isla de Pascua.

A: **Creo que se habla** español allí, porque pertenece a Chile. Eso es Rapa Nui, ¿no? Donde están las estatuas de los moáis.

B: Sí, así es. Por las fotos, el clima **debe ser** tropical; **tiene que** llover mucho. ¡Mira la cantidad de palmeras que hay y animales exóticos! ¿Qué **será** eso?

A: **Me parece que es** un pelícano.

B: Sí, eso parece. Según las fotos las tradiciones indígenas **tienen que seguir estando** muy presentes. Esto, por ejemplo, **debe de ser** un ritual indígena con pintura corporal.

A: ¡Mira esta otra foto! ¡Son indígenas subidos a un tronco, descendiendo por una colina!

B: ¿Y la gastronomía? ¿Cuáles **serán** los alimentos básicos?

A: **Supongo que** la comida **estará** compuesta de frutas exóticas y pescado, porque es una isla de la Polinesia.

B: A mí me gustan todos estos lugares. ¿Cuál **crees que es** más interesante?

A: Visitar la Isla de Pascua y ver los moáis **tiene que ser** una experiencia increíble. ¿Miramos vuelos?

B: Buena idea.

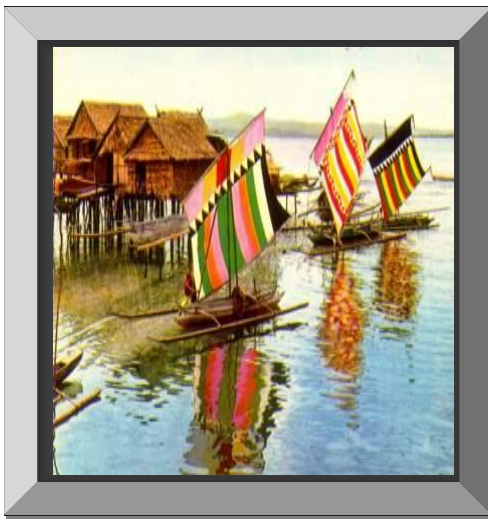
b. Tarjetas con expresiones de probabilidad

<i>A lo mejor</i>	<i>Creer que</i>
<i>Deber</i>	<i>Deber de</i>
<i>Figurarse que</i>	<i>Igual</i>
<i>Imaginarse que</i>	<i>Me parece que</i>
<i>Lo mismo</i>	<i>Pensar que</i>
<i>Poder</i>	<i>Posiblemente</i>
<i>Probablemente</i>	<i>Quizá</i>
<i>Seguramente</i>	<i>Suponer que</i>
<i>Tal vez</i>	<i>Tener que</i>

+ infinitivo
+ indicativo
+ aproximativo

Tarea 2

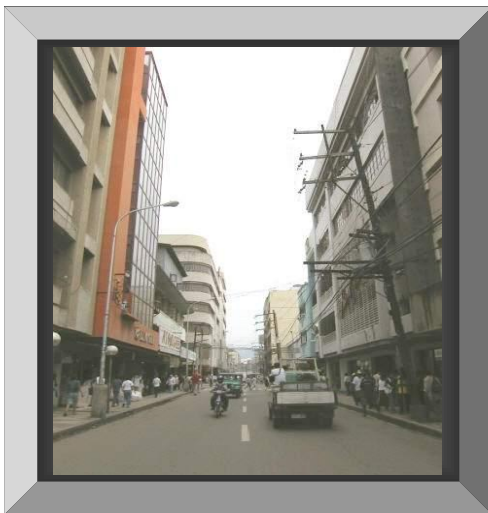
a. Zamboanga



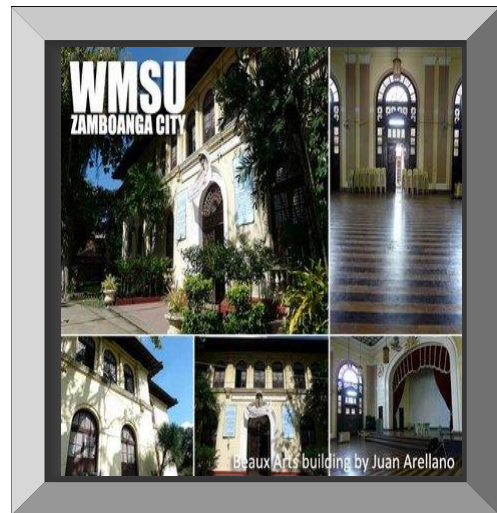
<http://www.philippineholidays.com.au/images/zamboanga.jpg>



http://farm2.static.flickr.com/1310/1146873622_0dc45c75dd.jpg



<http://www.pictureinja.com/pages/philippines/center-of-zamboanga-city.jpg>



<http://3.bp.blogspot.com/fGx2wDrdVc/SUVjzkElg8I/AAAAAAAAAETg/A54aL8AYYuA/s400/wmsu-zamboanga.jp>

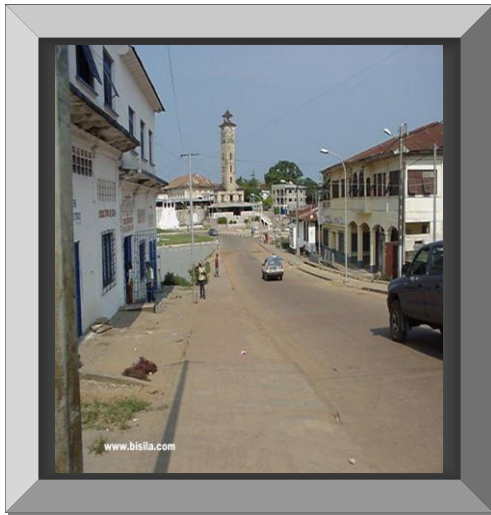
Zamboanga, también conocida como la "ciudad latina de Asia" (Filipinas), está situada en la isla de Mindanao. Tiene clima tropical (de noviembre a mayo, seco, y el resto del año, húmedo), por lo que llueve muchísimo, y la temperatura media es de 27 °C.

*La ciudad fue fundada en 1635 como fortaleza militar española contra los moros. Es conocida por su lengua criolla castellana: el *chavacano*. La ciudad es un crisol de pueblos, etnias (filipinos, malayos, mestizos y descendientes españoles) y religiones (conviven pacíficamente musulmanes y cristianos).*

La gastronomía de la Vianda Chavacana: Callos a la andaluza, puchero, pescado en blanco, ropa vieja, croquetas de patatas y bacalao a la vizcaína.

Texto adaptado de Wikipedia

b. Bata



<http://www.bisila.com/gif/bata/bata13.jpg>



http://cache.virtualltourist.com/1044662-View_of_Batas_Maritime_Walkway_in_Rio_Muni-Equatorial_Guinea.jpg



http://1.bp.blogspot.com/_8SS7cRsn378/RgEPMkprdl/AAAAAABs/xEA3fPStc/s400/mercado_bata.JPG



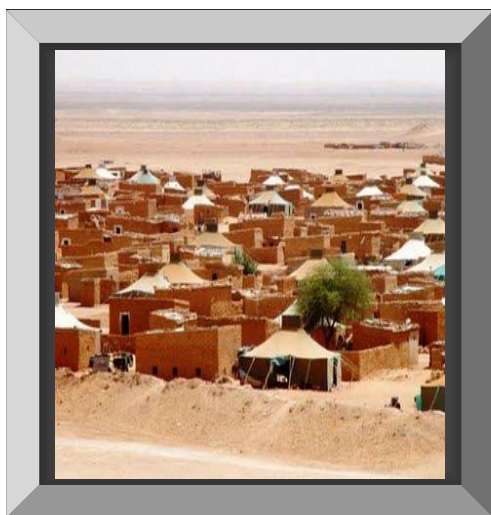
http://espanol.guinea-equatorial.com/photos/Bata_Paseo_Maritimo_640x480.jpg

Bata, es la segunda ciudad de Guinea Ecuatorial y es terminal de transporte y puerto, del que parten los transbordadores hacia Malabo y Douala. En el periodo de la Guinea Española, Bata fue su capital. Es conocida por su lenta vida nocturna, su mercado y su aeropuerto. El español es lengua oficial.

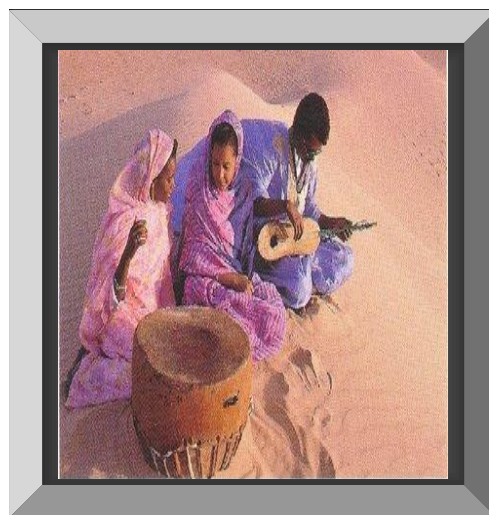
Los pocos restaurantes en Guinea Ecuatorial están, principalmente, en Malabo y Bata y no abren todos los días. La mayoría sirve cocina española y la cerveza es cara, aunque el vino de palma local, el malamba, es muy barato.

Texto adaptado de Wikipedia y www.ikuska.com

c. Oued Ed Dahab



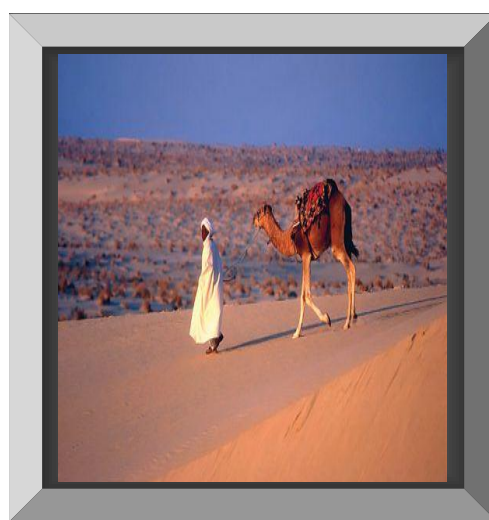
<http://meridianoafrica.wordpress.com/2009/03/>



<http://www.gonzalomouretrenor.es/wp-content/uploads/guitarra.jpg>



www.lacomunidad.elpais.com



http://www.lacerca.com/imagenes/magazine_thumb/76f2e20e2816ef40ce1a5c1750def525.jpg

Ued el Dakh (Río de Oro en español) es uno de los dos territorios en que se dividía el Sahara Español antes de la invasión de Marruecos. Las lenguas oficiales son español y árabe.

La cocina saharawi tiene influencias españolas. Al igual que todos los países del Magreb el ingrediente principal es el cuscús que suele acompañar todos los platos. Es muy popular entre los saharawís la carne de camello, de cabra y de cordero; el cerdo apenas se come de acuerdo con las leyes del Islam. Algunas tribus se han hecho famosas por cultivar trigo, cebada y cereales en general y, por hacer suculentos platos. Como bebida principal es muy habitual té. Se suele seguir una especie de ritual, en el que se toman tres tazas. Al respecto, existe un comentario popular: "La primera taza se dice que es amarga como la vida, la segunda dulce como el amor y la tercera suave como la muerte".

Texto adaptado de Wikipedia

d. Cayo Caulker



<http://sobrecaribe.com/wp-content/uploads/2009/09/cayo-caulker.jpg>



<http://www.apieceofground.com/images/Columbia.png>



<http://es.wikipedia.org/wiki/Archivo:CayeCaulker2004.JPG>



<http://www.belizespecialists.com/Assets/Image/caye-caulker-beach-go>

Cayo Caulker, ciudad de Toledo al sur de Belice, fue colonia española durante los siglos XVI-XVII y, posteriormente, británica. En el siglo XX la inmigración de indígenas guatemaltecos a Toledo contribuyó a que actualmente una significativa parte de la población sea de origen maya. Es por ello que dos de las lenguas oficiales sean español y maya. Es una ciudad ideal para el buceo, el snorkel y la pesca, pero también para disfrutar del sol y la arena y de la vida nocturna.

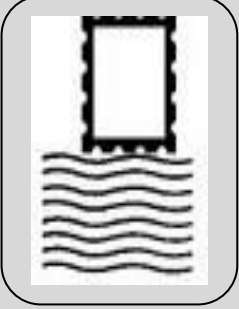
A unos 30km, en Labantún, se encuentran restos arqueológicos de la cultura maya.

Belice, que no posee una cocina nacional, se inspira en la gastronomía británica, estadounidense, mexicana y caribeña, teniendo como ingredientes básicos el arroz y las alubias, acompañados de pollo, cerdo, ternera, pescado o verdura. La leche de coco y los plátanos fritos son el toque exótico que da un sabor genuinamente tropical a sus platos. Las recetas tradicionales más singulares son el Gibnut, un roedor similar al conejillo de indias, sopa llamada "Conch Soup" o sopa de caracol marino a la que se le añade okra, papa, camote, yuca, harina tostada y un toque de chile habanero.

Texto adaptado de Wikipedia

Actividad complementaria

✂ Vamos a trabajar la expresión escrita. Escribe una postal a tu profesor/a o a un compañero de clase contando tu experiencia en el lugar más exótico que hayas visitado; imagina que estás allí.



www.postales-ete.com

IV

PROPUESTA METODOLÓGICA (B1+)

4.1. Descripción y objetivos generales

La propuesta didáctica que a continuación ofrecemos está pensada para un nivel intermedio alto (B1+, según el *Marco Común Europeo de Referencia*), con el objetivo de trabajar con las formas para expresar probabilidad que permiten seleccionar indicativo, aproximativo y/o subjuntivo en el aula de E/LE²⁹⁴.

Se propone aquí trabajar con la película *Nada en la nevera*, donde los protagonistas tienen una serie de desencuentros, que nos servirá para que los estudiantes formulen hipótesis sobre aquellos y lo que ocurre. La razón por la que nos hemos decidido por una película para el diseño de esta unidad didáctica es que el cine es un elemento fuertemente motivador para el aprendizaje de una L2 o LE. Este, llevado a la clase de E/LE, es una excelente herramienta para que el aprendiente alcance los conocimientos necesarios para comunicarse de manera efectiva y apropiada en determinados contextos, ya que en él se tratan aspectos tanto sociolingüísticos –ofrece muestras reales de lengua, la entonación o la información no verbal– como socioculturales –permite llevar al aula multitud de realidades del mundo hispano. Otra de las ventajas es que el apoyo visual aumenta el grado de comprensión.

Además del visionado de la película, la unidad didáctica se compone de varios ejercicios sobre el vocabulario del cine y expresiones coloquiales empleadas en la cinta, así como varias actividades de expresión escrita.

²⁹⁴ *Creer que, no creer que, suponer que, seguramente, probablemente, posiblemente, quizá, a lo mejor, igual, lo mismo, tal vez...*

4.1.1. Datos de la propuesta didáctica

NOMBRE: *¿Hablando se entiende hombres y mujeres?*

CONTENIDOS FUNCIONALES Y GRAMATICALES: Verbos modales y adverbios que seleccionan tanto indicativo como subjuntivo para formular hipótesis

CONTENIDOS LÉXICOS: Relativo al cine y las relaciones sociales

CONTENIDOS CULTURALES: El cine español y las relaciones personales

NIVEL: B1+ o Intermedio alto

ACTIVIDAD DE LA LENGUA IMPLICADA / DESTREZAS: Comprensión lectora, comprensión auditiva, expresión oral y expresión escrita

DESTINATARIOS: Jóvenes y adultos

DINÁMICA EN EL AULA: Individual y gran grupo

MATERIALES: Fotocopias con ejercicios y película “Nada en la nevera”

DURACIÓN: Dos o tres sesiones

4.2. Pasos de la actividad

4.2.1. Actividad introductoria

Antes de empezar, se puede hacer una actividad introductoria sobre el cine. Se les pasa a los estudiantes la fotocopia de la actividad introductoria en la que podrán encontrar dos ejercicios con vocabulario relativo al cine: el primero es para relacionar las palabras con las definiciones; el segundo, para que definan los distintos tipos de películas.

Una vez hecho el primer ejercicio, el profesor les pregunta si conocen nombres de películas, actores y directores españoles. Antes de pasar al ejercicio 2, se les puede comentar que en los cines de España las películas son dobladas, aunque también hay cines en que se pueden ver en versión original (V.O.) y subtituladas. Probablemente, no ocurra lo mismo en sus países de origen, por lo que se puede hacer una puesta en común sobre la situación en sus países.

Finalmente, y para finalizar con esta actividad introductoria, se les pide que definan los distintos tipos de género que aparecen en el ejercicio 2 y si saben de qué otra forma (coloquial) se puede nombrar en español a esos géneros²⁹⁵. Después, se les puede preguntar qué género(s) les gusta(n) más, si creen que a los chicos les gustan películas diferentes que a las chicas, si prefieren ir al cine o ver películas en casa, cuál es su(s) película(s) favorita(s)...

4.2.2. Actividades comunicativas

1. A continuación, se les muestra a los estudiantes el cartel²⁹⁶ de la película *Nada en la nevera*, con la que se va a trabajar, y se les pide que hagan hipótesis acerca de lo que ésta puede tratar, cómo serán los protagonistas, qué tipo de película será... Después el profesor les pregunta qué creen que significará el título y, tras una puesta en común, se les puede pasar el texto con la sinopsis de la película.

El profesor les comenta que van a trabajar con la película *Nada en la nevera*, en la que se pueden ver malentendidos entre los protagonistas –aunque ellos no deben saberlo. Para ello, se les puede poner la película (pero solo hasta la versión de ella) o distintas escenas que reflejen a la protagonista y al protagonista de forma individual para que hagan hipótesis sobre sus personalidades y el porqué de la actitud de él. En caso de decantarse por las escenas, debido a escasez de tiempo, estas son las que se recomienda visionar:

- a) Donde ella se describe y cuenta que busca desesperada a su *número 1*;
- b) Momento en el que se conocen;
- c) Cuando Carlota y sus amigas analizan el mensaje que Número 1 le ha dejado en el contestador;

²⁹⁵ Comedia = de risa, terror = de miedo, cine negro = de crímenes o asesinatos, romántica = de amor, del oeste = de vaqueros, drama = de pena o de llorar, bélica = de guerra, de animación = de dibujos animados, policíaca = de polis...

²⁹⁶ Tarea 1 del material adjunto.

- d) Primera cita de los protagonistas en la exposición de comics;
- e) En la pista de patinaje;
- f) Primera escena en el coche, cuando vuelven del restaurante japonés;
- g) Segunda escena en el coche, en la que aparece el supuesto ex de Carlota;
- h) Cuando él la llama para quedar mientras ella conduce la ambulancia, pero se ve que hay una chica con él en su casa;
- i) Momento en el que Carlota, que lo vigila desde la calle, lo llama y él, mientras habla con ella, se asoma por la ventana y se ve que está con la otra chica que le hace cariños;
- j) Número 1 en el coche sin querer abrirle la puerta a ella mientras llueve a cántaros.

Estas son algunas preguntas que se les puede hacer a los estudiantes:

- ¿Cómo es Carlota? ¿Por qué estará tan enamorada de un chico que no parece interesado?
- ¿Quién es realmente Número 1? ¿Por qué se portará tan mal con Carlota? ¿Por qué no le abriría la puerta del coche, dejándola que se mojara? ¿Qué sentirá por ella? ¿Por qué jugará con Carlota si está con otra?
- ¿Quién será la chica que aparece en el balcón con Número 1?

Tras haber hecho hipótesis sobre estas escenas, se les dice que todo lo que han visto es la historia contada desde la perspectiva de la protagonista y que, ahora, van a ver el final de la película donde Número 1 da su versión de lo ocurrido. Una vez visionada esta parte de la película, se les pregunta si tienen una opinión distinta acerca de los protagonistas y si creen que Carlota es tan buena y Número 1, tan malo.

A continuación, y para continuar formulando hipótesis, se les pregunta cuál creen que será el final de esta historia, qué pasará entre los protagonistas (se les puede pedir que lo escriban y luego se hace una puesta en común). Después se les pone el final de la película en dos partes: la primera, hasta que se reconcilian y aclaran los malentendidos; la segunda,

hasta el final, donde se cuenta qué ha pasado durante el mes que han estado juntos. Como verán, el final es abierto, por lo que además de preguntarles cómo creen que continuará la historia entre los protagonistas, se les puede pedir que comenten si ven acertado el título de esta y qué otros posibles títulos podría tener.

Antes de pasar a la última actividad de esta tarea 1, se puede hacer un ejercicio de vocabulario con las distintas expresiones coloquiales empleadas en la película o las escenas vistas en clase.

2. Finalmente se puede hacer un debate sobre cómo son los hombres y las mujeres en una relación y si creen que se pueden llegar a entender dialogando, para continuar con la práctica de las formas de probabilidad presentadas en esta unidad y compararlas con algunas de las formas de expresar opinión (*creer que, suponer, parecer que...*).

4.2.3. Actividad complementaria

Conectando con la película, también se les puede pedir que cuenten situaciones de malos entendidos en las que se hayan encontrado alguna vez con su pareja, algún amigo o conocido, algún familiar, un compañero de trabajo o su jefe.

4.3. Comentarios

Con esta propuesta didáctica se pretende continuar trabajando con las formas de probabilidad ya vistas en los niveles anteriores (modo aproximativo, verbos modales, adverbios y perífrasis de infinitivo) junto con otras formas que seleccionan los modos indicativo, aproximativo y subjuntivo (*creer que, no creer que, suponer que, imaginarse que, figurarse que, seguramente, probablemente, posiblemente, quizá, a lo mejor, igual, lo mismo, tal vez...*).

Antes de empezar con dicha propuesta, el profesor habrá presentado ya las formas anteriormente citadas y habrá explicado su funcionamiento a la hora

de seleccionar, si es que lo hacen, uno u otro modo. Se recomienda, por supuesto, comentar a los aprendientes los valores semánticos y pragmáticos que aquellas pueden tener y cómo cambia su carácter de [\pm *probabilidad*] dependiendo de dichos valores y del modo que les acompañe, para que puedan comprenderlas adecuadamente y, posteriormente, adquirirlas.

MATERIAL ADJUNTO**Actividad introductoria****Ejercicio 1****El cine**

<i>Entrada</i>	Despacho u oficina donde se venden los billetes
<i>Taquilla</i>	El texto de la película
<i>Hacer cola</i>	El jefe de una película
<i>Actor/actriz</i>	Habitación donde se ve la película
<i>Director/a</i>	Billete que sirve para entrar en el cine
<i>Sala</i>	Esperar para comprar el billete cuando hay mucha gente
<i>Guión</i>	Personas que actúan en la película

Ejercicio 2

Comedia: Película divertida que te hace reír

Drama:

Romántica:

Bélica:

Policíaca:

Histórica:

Musical:

Fantástica:

Cine negro:

De terror:

De aventuras:

De ciencia ficción:

De animación:

Del oeste:

De crítica social:

❶ Para preguntar por el tema:

- *¿De qué trata? ¿De qué va?*
- *¿Qué actores aparecen?*
- *¿De qué género es?*
- *¿Dónde está ambientada?*

Tarea 1. Nada en la nevera

a. Cartel y Ficha técnica



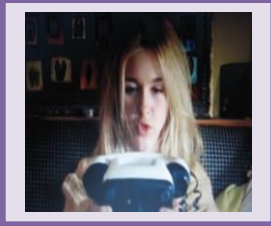
Año: 1998 ♦ **Duración:** 91 minutos ♦ **País:** España ♦ **Género:** Comedia
Intérpretes: María Esteve (Carlota), Coque Malla (Número 1)
Roberto Álvarez, Laura Aparicio, Paul Zubillaga, Itziar Miranda y Paulina Gálvez
Directo y Guión: Álvaro Fernández Armero ♦ **Música:** Manuel Villalta

b. Sinopsis

Carlota es una joven que trabaja como conductora de una ambulancia del Samur. Un buen día se topa con un chico enfermo por una indigestión de huevos duros, y al verle se da cuenta de que es el hombre de su vida. Pero Carlota está completamente ciega y a partir de ahí empieza su caída en picado, sin darse cuenta de que el corazón de su chico está tan vacío como su nevera.

c. Tarjetas para describir a los protagonistas tras la versión de Carlota:

Carlota

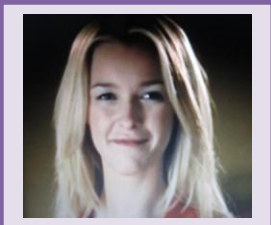


Número 1



d. Tarjetas para describir a los protagonistas tras la versión de Número 1:


Carlota

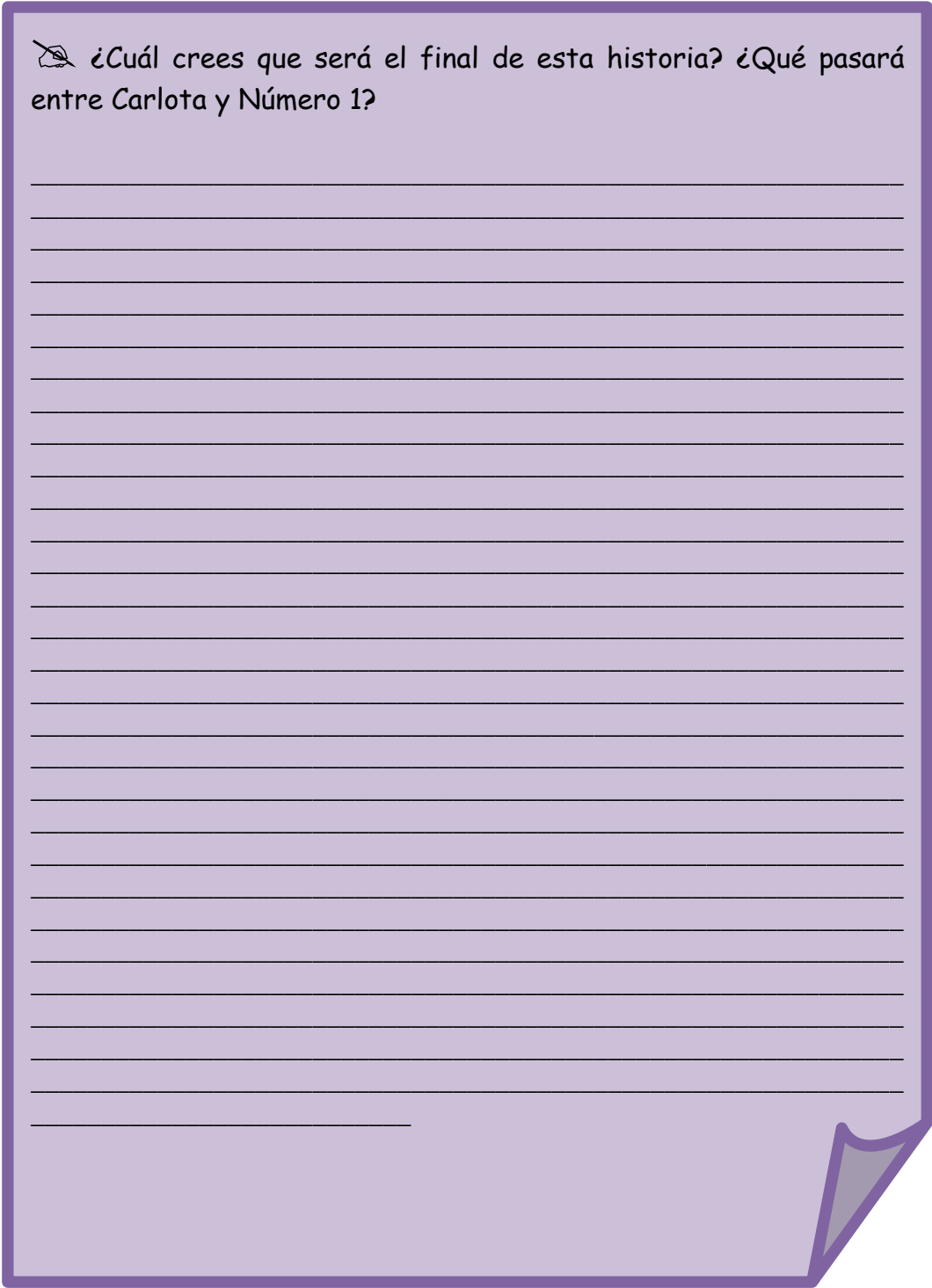


Número 1



e. Posible final de la película

 ¿Cuál crees que será el final de esta historia? ¿Qué pasará entre Carlota y Número 1?



f. Ejercicio con expresiones coloquiales extraídas de la película

Relaciona las siguientes expresiones con su significado:

Buscar algo como un/a loco/a	◇	◇ Ser muy lindo/a, gracioso/a, bonito/a.
Cagarla	◇	◇ Equivocarse, cometer un error.
Calarse	◇	◇ Ingenuo, que se deja engañar fácilmente.
Dar pena	◇	◇ Buscar desesperadamente.
Dar una paliza	◇	◇ Tener algo de interesante o atractivo.
Dejar el listón alto	◇	◇ Dejar todo solucionado.
Destapar alguien sus cartas	◇	◇ Dar mala impresión.
Echar a alguien del trabajo	◇	◇ Parecer algo.
Estar jodido/a	◇	◇ Querer, desear o apetecer hacer algo.
Ir como la seda	◇	◇ Poner de manifiesto alguien sus intenciones ocultas.
Írsele a alguien la olla	◇	◇ Causar lástima o compasión para conmover a otra persona.
Irse algo a la mierda	◇	◇ Empaparse, mojarse completamente.
No comerse una rosca	◇	◇ Perder la cabeza.
No dejar cabos sueltos	◇	◇ Hacer salir a alguien de su trabajo.
No tener remedio	◇	◇ Estar mal.
Tener algo/alguien su gracia	◇	◇ Ir las cosas sin dificultades o problemas.
Tener ganas de algo	◇	◇ No tener éxito con los chicos o chicas.
Tener mala pinta	◇	◇ Llegar al límite de una situación desfavorable.
Tener pinta de algo	◇	◇ Estropearse o arruinarse algo.
Tener un empacho	◇	◇ Hacer que el que viene después tenga difícil superarlo.
Tocar fondo	◇	◇ Tener una indigestión.
Ser un pringado	◇	◇ No tener solución.
Ser una monada	◇	◇ Golpear, pegar fuertemente a alguien.

PROPUESTA METODOLÓGICA (B2)

5.1. Descripción y objetivos generales

La propuesta didáctica que a continuación ofrecemos está pensada para un nivel avanzado (B2, según el *Marco Común Europeo de Referencia*), con el objetivo de presentar las oraciones subordinadas sustantivas en función de sujeto para expresar probabilidad en la clase de E/LE²⁹⁷.

En esta vamos a trabajar con dos cuentos que nos permitirán, no solo acercar al estudiante al mundo de la literatura en español y suscitar su interés por la lectura, sino que este adquiera contenidos tanto sociolingüísticos como socioculturales necesarios para poder comunicarse de manera eficaz en todo tipo de contextos significantes. Es por ello que los textos literarios son un material muy recomendable para la enseñanza de E/LE. El cuento, al ser una narración de extensión breve, es un género muy apropiado para trabajar por primera vez con textos literarios en la clase de E/LE (puesto que es de más fácil comprensión lectora) así como para presentar las características de estos (su estructura, las técnicas, los personajes, su significado...). Además, los cuentos nos permiten fomentar la creatividad de los aprendientes mediante las tareas tanto de expresión oral como escrita.

Además de los dos cuentos, la unidad didáctica se compone de varios cuestionarios de comprensión lectora, ejercicios sobre vocabulario y fraseología relacionada con la temática propuesta, y varias actividades de expresión escrita.

²⁹⁷ *Es posible que, es probable que, es dudoso que, no es seguro que, puede (ser) que...*

5.1.1. Datos de la propuesta didáctica

NOMBRE: *Secretos*

CONTENIDOS FUNCIONALES Y GRAMATICALES: Oraciones subordinadas sustantivas en función de sujeto para expresar probabilidad

CONTENIDOS LÉXICOS: Relacionado con la literatura y las experiencias personales

CONTENIDOS CULTURALES: Literatura hispánica (el cuento)

NIVEL: B2 o Avanzado

ACTIVIDAD DE LA LENGUA IMPLICADA / DESTREZAS: Comprensión lectora, expresión oral y expresión escrita

DESTINATARIOS: Jóvenes y adultos

DINÁMICA EN EL AULA: Individual y gran grupo

MATERIALES: “Secretos” y “El etnógrafo”, además de fotocopias con ejercicios

DURACIÓN: Dos sesiones

5.2. Pasos de la actividad

5.2.1. Actividad introductoria

Antes de trabajar con los dos cuentos aquí seleccionados, proponemos una actividad que nos permita introducir la temática de esta propuesta didáctica: los secretos. En primer lugar, el profesor pregunta a los estudiantes si saben guardar secretos; después de una puesta en común, aquel escribe en la pizarra la palabra “secretos” para hacer una lluvia de ideas y ver qué tipos de secretos nos pueden contar o aquellos que se pueden guardar (secreto profesional, de naturaleza, de Estado, engaños, amores prohibidos...). Esto permitirá trabajar, además, el vocabulario que se puede utilizar con dicha voz (*difundir, contar, desvelar, divulgar, pregonar, revelar, confiar, guardar(se), descubrir, llevar alguien algo en secreto, ser un secreto a voces...*)

A continuación, se les pasa refranes²⁹⁸ que contengan la palabra “secretos” para que intenten explicar su significado. También se les puede pedir que te digan refranes en sus lenguas de origen, para ver si se dan coincidencias entre unas y otras lenguas, y que los expliquen.

Una vez terminada la actividad introductoria, se puede ya pasar a trabajar con los cuentos que se han escogido y que recogen el tema de los secretos.

5.2.2. Actividades comunicativas

1. En primer lugar, el profesor entrega a los estudiantes un texto (tarea 1, a) con los dos primeros párrafos del cuento *Secretos*²⁹⁹ para que, una vez lo hayan leído, hagan hipótesis sobre qué ha podido pasar para llegar hasta ese punto y qué pasará o cómo continúa la historia. Antes, será necesario trabajar el vocabulario.

Estas son algunas preguntas que se les puede hacer a los estudiantes:

- ¿Quién será esa niña?
 - ¿Por qué la niña le pregunta a Elvira si se lo va a contar a su padre?
 - ¿Qué habrá hecho la niña?
 - ¿Cómo acabará el cuento?
2. Hechas las hipótesis, se les pasa el final del cuento (tarea 1, c) y se hace una puesta en común. Asimismo, se les puede dar un cuestionario de comprensión (tarea 1, d) del texto:
 - ¿Dónde estaba Elvira?
 - ¿Quién era esa niña? ¿Y el hombre sentado junto a Elvira?

²⁹⁸ “A quien digas tu secreto siempre estarás sujeto”, “Amores, dolores, celos y dineros, no pueden estar secretos”, “El secreto mejor guardado es el nunca revelado”, “No hay secreto que cien años dure”, “Secretitos en reunión son de mala educación”, “Secreto de dos, guardado; de más de dos, en la calle echado”, “Secreto de tres, secreto no es” y “Secreto dicho a mujer muy pronto se ha de saber”.

²⁹⁹ Cuento escrito por Paula Sánchez Rebollo y publicado en su blog (<http://locanovelife.blogspot.com/>).

- ¿Por qué no contesta Elvira a la pregunta?

A continuación, el profesor les pregunta si han tenido alguna vez una experiencia similar o si conocen a alguien que la haya tenido. También se puede hacer un debate sobre los sueños premonitorios y si creen o no en ellos.

3. Para finalizar con esta sesión, se les puede preguntar si les gusta leer y qué tipo de libros prefieren. Después, y para conectar con el próximo día de clase, se les pregunta si conocen alguna novela o cuento que trate los sueños y los secretos. Si no recuerdan ningún texto literario en español o en sus lenguas, se les puede pedir que busquen información en casa para, posteriormente, hacer una puesta en común. Asimismo, se les puede mencionar *Crónica de una muerte anunciada* de G. García Márquez, así como algunos de sus cuentos o J.L. Borges, con el que se trabajará en la siguiente sesión.
4. En la próxima sesión de clase, se propone trabajar con el cuento de Borges *El etnógrafo*. Primero, se les pregunta si saben qué significa “etnógrafo”; si no, se les comenta que es una persona que estudia las costumbres y tradiciones de los pueblos.

Después, se les pasa el cuento (tarea 2, a) y, tras su lectura, se trabaja el vocabulario y se entrega el cuestionario literario (tarea 2, b) para comprobar que se ha comprendido. Tras responder a las preguntas del cuestionario y hacer una puesta en común, se les pide que formulen hipótesis sobre cuál será el secreto que guarda el protagonista.

5. Como ya se habrán podido dar cuenta, ambos cuentos tienen en común los sueños y los secretos, símbolos muy recurrentes en todo tipo de textos literarios, por lo que se podría pedir a los estudiantes que intentaran buscar más símbolos en estos y preguntarles qué creen que significan (*sueños* –conocimiento de la verdad–, *secretos* –imposibilidad de revelar la verdad universal–, *espejos* –juego realidad/irrealidad–, bisontes –épocas pasadas–, el color granate –sangre–, hielo –muerte). También se les puede llevar

información sobre Borges y los símbolos empleados en su obra para que puedan entender mejor el significado del cuento.

Finalmente, para practicar la expresión escrita y la literatura creativa, se les pide que escriban un cuento con sueños premonitorios.

5.2.3. Actividad complementaria

Con el cuento de Borges se ha introducido el tema de la etnografía y la transculturalidad, que puede ser interesante de tratar en clase, por lo que se podría volver a leer el siguiente fragmento del cuento:

“Se levantaba antes del alba, se acostaba al anochecer, llegó a soñar en un idioma que no era el de sus padres. Acostumbró su paladar a sabores ásperos, se cubrió con ropas extrañas, olvidó los amigos y la ciudad, llegó a pensar de una manera que su lógica rechazaba. Durante los primeros meses de aprendizaje tomaba notas sigilosas, que rompería después, acaso para no despertar la suspicacia de los otros, acaso porque ya no las precisaba”.

A continuación, el profesor les pide que expliquen con sus propias palabras qué creen que significa el fragmento y si se sienten identificados con esto en cuanto a su contacto con la cultura española. Se les puede pedir, además, que cuenten cómo fue su experiencia al llegar a España, si hubo choque cultural... Si el profesor lo considera necesario, se les puede animar a que lo escriban en forma de cuento.

5.3. Comentarios

En otra sesión, y continuando con la literatura como recurso didáctico, se puede llevar a clase el cuento “Me alquilo para soñar” de García Márquez, ya que es un guiño a Borges y al cuento “El sueño infinito de Pao Yu”, que trata el sueño dentro del sueño. Otros cuentos interesantes pueden ser “La noche boca arriba” de Cortázar, “Conciliar el sueño” de Mario Benedetti y “María dos Prazeres” de García Márquez.

Los textos literarios son una fuente inagotable de materiales didácticos para la clase de E/LE que favorecen la motivación y el proceso de aprendizaje. Al seleccionarlos, debemos pensar en los factores y dificultades que pueden influir en la receptividad del aprendiente ante estos. Es por ello que los cuentos, por su autonomía y brevedad, resultan idóneos para introducir la literatura por primera vez en el aula de E/LE.

MATERIAL ADJUNTO

Actividad introductoria

a. Lluvia de ideas



b. Refranes para definir

Aquí tienes algunos refranes y relacionados con los secretos; defínelos:

"A quien digas tu secreto siempre estarás sujeto"

"Amores, dolores, celos y dineros, no pueden estar secretos"

"El secreto mejor guardado es el nunca revelado"

"No hay secreto que cien años dure"

"Secretitos en reunión son de mala educación"

"Secreto de dos, guardado; de más de dos, en la calle echado"

"Secreto de tres, secreto no es"

"Secreto dicho a mujer muy pronto se ha de saber"

Tarea 1

a. Texto “Secretos”

No sé lo que me despertó, quizá un ruido. La habitación estaba congelada. Tenía la luz de la mesilla encendida. ¿Me había quedado dormida con la luz? No lo recordaba. Quise sacar el brazo del edredón para poder apagarla pero desistí en el primer intento. Necesitaba que mis dedos, poco a poco, se acostumbraran a la temperatura de fuera de la cama. Así que con la mano a medio camino, volví a cerrar los ojos y pensé en el granate, el granate intenso. Un caballo granate. La luna granate. Una piscina granate. La botella de leche granate. La barandilla de mi porche granate. La cajera del supermercado granate. Me reí. Abrí de nuevo los ojos. Decidí sacar el brazo y apagar la luz. No llegaba. Lo volví a intentar pero no llegaba. Me incorporé en la cama. Al hacerlo vi que la puerta de la habitación estaba abierta. Nunca dejaba la puerta de la habitación abierta. Nunca. Me recorrió un escalofrío por el cuerpo. Estaba asustada. Me levanté de la cama y lentamente me acerqué a la puerta. Me apoyé en el marco. El resto de la casa estaba a oscuras. La luz del porche se colaba por entre las cortinas del ventanal del salón y por el cristal de la puerta de la entrada. Aquella luz me permitía ver lo suficiente para darme cuenta de que todo estaba como lo había dejado, y de que allí no había nadie. Avancé hasta la cocina. Vi la taza de café encima de la mesa junto al plato sucio de la cena. Me había dado pereza recogerlo antes de meterme a la cama. Miré a través de la ventana. Vi el árbol del jardín. Dos de sus ramas parecían quejarse por el peso de la nieve. Estaban retorcidas y cansadas. Crucé los brazos, tenía mucho frío. Estaba descalza. Dando saltitos llegué hasta el cuarto de baño. Encendí la luz y me miré al espejo. Qué cara. Madre mía, qué ojeras. Estaba hasta hinchada. Levanté la tapa del váter y fue entonces cuando la vi. Su manita salía de entre la cortina de la ducha. Solté la tapa de golpe y de un salto retrocedí hasta la pared. Me temblaba todo el cuerpo. No era capaz de moverme. Sentía el cuerpo congelado por el pánico. Me fui deslizado por los fríos azulejos de la pared hasta quedar sentada en el suelo. La niña salió de la bañera y me extendió su brazo. Me llevé la mano a la garganta, me faltaba el aire. No podía respirar, no podía respirar. La niña se acercó hasta mí. No tendría más de seis años. Era rubia. Tenía los ojos grises, vacíos. Sonreía. **¿Se lo vas a decir a mi padre?**, me preguntó sin mover los labios, **¿se lo vas a decir a mi padre?**, volvió a decirme rozándome con su manita la pierna. De la impresión me dio un espasmo que agitó involuntariamente todo mi cuerpo y solté un grito ensordecedor.

Me desperté. Me revolví en la cama. Me quemaba la piel a pesar del frío que hacía en la habitación. La luz estaba apagada y la puerta cerrada. Entraba claridad de fuera. Miré el despertador. Las nueve y media de la mañana. Era domingo. Me gustaba quedarme hasta tarde en la cama los domingos. Pero no podía seguir allí, sentía todavía el miedo. Tenía la garganta seca. Necesitaba beber agua. Me levanté. Fui a la cocina descalza. El suelo era hielo. Dejé correr el agua del grifo y después llené un vaso y lo bebí. Desde la ventana vi como Fred, mi vecino, se subía en su camioneta. Lo saludé pero no me vio. **A mí me gusta éste**, oí detrás de mí. Me di la vuelta lentamente y la vi sentadita en la mesa de la cocina con un libro de Winnie the Pooh para colorear. **Sí... me gusta éste, y ¿a tí?**, me dijo sin levantar la vista del libro. Se me escurrió el vaso de la mano. Oí el crash al romperse contra el suelo pero no sentí dolor al clavarme los cristales. La niña levantó la cabeza. Qué gélida mirada. **¿Se lo vas a decir a mi padre?**, **¿se lo vas a decir?**, me dijo sin separar un ápice sus labios. Negué aterrada con la cabeza. Volví a negar mientras me tapaba la boca con dos temblorosas manos.
[...]

Paula Sánchez Rebollo, <http://locanovelife.blogspot.com/>

a. Cuestionario sobre el texto

Ahora vamos a formular hipótesis:

- ¿Quién será esa niña?
- ¿Por qué la niña le pregunta a Elvira si se lo va a contar a su padre?
- ¿Qué habrá hecho la niña?
- ¿Cómo acabará el cuento?

b. Final del cuento

—Disculpe... disculpe... su cinturón...

Oía una voz, a lo lejos, parecía que venía de fuera. Abrí los ojos y me recliné hacia adelante sobre el asiento.

—Disculpe, por favor, abróchese el cinturón, en veinticinco minutos aterrizaremos en el aeropuerto de Charlotte —me dijo la azafata señalándome mi abdomen.

Aturdida la obedecí y antes de que se marchara le pedí un vaso de agua. Tenía la garganta completamente seca. Me ajusté la coleta dos veces. Miré el reloj, hacía más de seis horas que había salido del aeropuerto de Los Ángeles. Qué grande era este país. Me entró un escalofrío. Estaba destemplada. Creo que había dormido durante todo el viaje. Cerré de nuevo los ojos pero un golpe en el brazo me hizo abrirlos de nuevo.

—¡Oh, perdona, perdona, por favor! ¡Qué torpe!

El señor que tenía a mi derecha intentaba disculparse por su codazo. Era demasiado grande y le faltaba espacio a la hora de maniobrar para guardar los libros y las revistas que tenía desparramados sobre la mesita plegable.

—Tranquilo, está bien —dije medio adormilada.

—Éste es para mi hija, le encanta —dijo el señor mostrándome orgulloso un pequeño libro en alto. Me quedé helada—. Le encanta colorear a este oso, el Winny Puú o cómo se llame, no hay nada como el buen marketing de Disney para engañar a niñitas de seis años, ¿eh? Viene con su madre a buscarme al aeropuerto, yo no quería porque me da miedo con las carreteras tan nevadas pero al no poder pasar Acción de Gracias juntos, Amber, mi esposa, ha insistido. Y tú, ¿cómo has pasado las vacaciones?

No le contesté. Me apreté el cinturón y miré al frente, me temblaban los labios. **Tome, su agua**, dijo la azafata ofreciéndome el vaso.

Paula Sánchez Rebollo, <http://locanovelife.blogspot.com/>

c. Cuestionario sobre el final

- ¿Dónde estaba Elvira?
- ¿Quién era esa niña? ¿Y el hombre sentado junto a Elvira?
- ¿Por qué no contesta Elvira a la pregunta?

Tarea 2

a. Texto “El etnógrafo”

El etnógrafo

El caso me lo refirieron en Texas, pero había acontecido en otro estado. Cuenta con un solo protagonista, salvo que en toda historia los protagonistas son miles, visibles e invisibles, vivos y muertos. Se llamaba, creo, Fred Murdock. Era alto a la manera americana, ni rubio ni moreno, de perfil de hacha, de muy pocas palabras. Nada singular había en él, ni siquiera esa fingida singularidad que es propia de los jóvenes. Naturalmente respetuoso, no descreía de los libros ni de quienes escriben los libros. Era suya esa edad en que el hombre no sabe aún quién es y está listo para entregarse a lo que le propone el azar: la mística del persa o el desconocido origen del húngaro, la aventuras de la guerra o del álgebra, el puritanismo o la orgía. En la universidad le aconsejaron el estudio de las lenguas indígenas. Hay ritos esotéricos que perduran en ciertas tribus del oeste; su profesor, un hombre entrado en años, le propuso que hiciera su habitación en una toldería, que observara los ritos y que descubriera el secreto que los brujos revelan al iniciado. A su vuelta, redactaría una tesis que las autoridades del instituto darían a la imprenta. Murdock aceptó con alacridad. Uno de sus mayores había muerto en las guerras de la frontera; esa antigua discordia de sus estirpes era un vínculo ahora. Previó, sin duda, las dificultades que lo aguardaban; tenía que lograr que los hombres rojos lo aceptaran como a uno de los suyos. Emprendió la larga aventura. Más de dos años habitó en la pradera, bajo toldos de cuero o a la intemperie. Se levantaba antes del alba, se acostaba al anochecer, llegó a soñar en un idioma que no era el de sus padres. Acostumbró su paladar a sabores ásperos, se cubrió con ropas extrañas, olvidó los amigos y la ciudad, llegó a pensar de una manera que su lógica rechazaba. Durante los primeros meses de aprendizaje tomaba notas sigilosas, que rompería después, acaso para no despertar la suspicacia de los otros, acaso porque ya no las precisaba. Al término de un plazo prefijado por ciertos ejercicios, de índole moral y de índole física, el sacerdote le ordenó que fuera recordando sus sueños y que se los confiara al clarear el día. Comprobó que en las noches de luna llena soñaba con bisontes. Confió estos sueños repetidos a su maestro; éste acabó por revelarle su doctrina secreta. Una mañana, sin haberse despedido de nadie, Murdock se fue.

En la ciudad, sintió la nostalgia de aquellas tardes iniciales de la pradera en que había sentido, hace tiempo, la nostalgia de la ciudad. Se encaminó al despacho del profesor y le dijo que sabía el secreto y que había resuelto no publicarlo.

—¿Lo ata su juramento?— preguntó el otro.

—No es ésa mi razón— dijo Murdock. —En esas lejanías aprendí algo que no puedo decir.

—¿Acaso el idioma inglés es insuficiente?— observaría el otro.

—Nada de eso, señor. Ahora que poseo el secreto, podría enunciarlo de cien modos distintos y aun contradictorios. No sé muy bien cómo decirle que el secreto es precioso y que ahora la ciencia, nuestra ciencia, me parece ciencia, me parece una mera frivolidad.

Agregó al cabo de una pausa:

—El secreto, por lo demás, no vale lo que valen los caminos que me condujeron a él. Esos caminos hay que andarlos.

El profesor le dijo con frialdad:

—Comunicaré su decisión al Concejo. ¿Usted piensa vivir entre los indios?

Murdock le contestó:

—No. Tal vez no vuelva a la pradera. Lo que me enseñaron sus hombres vale para cualquier lugar y para cualquier circunstancia.

Tal fue, en esencia, el diálogo.

Fred se casó, se divorció y es ahora uno de los bibliotecarios de Yale.

J.L. Borges, *Elogio de la sombra* (1969)

b. Cuestionario sobre el cuento

- ¿Cómo describirías a Fred Murdock? ¿Hay algún cambio en el personaje?
- ¿Para qué va a vivir con los indígenas? ¿Por qué aceptó la propuesta del profesor?
- ¿Cómo vive Murdock con los indios durante los dos años de su estancia?
- Para conseguir su objetivo, ¿qué tuvo que hacer Murdock? ¿Qué le ordena el sacerdote?
- ¿Por qué soñaría con bisontes? ¿Qué significado crees que tendría?
- ¿Por qué se marcharía de regreso a la ciudad sin despedirse de los indios?
- ¿Por qué se niega a revelar el secreto?
- ¿Por qué se haría bibliotecario? ¿Crees que simboliza algo?
- ¿Cuál crees que sería el secreto?

Actividad complementaria

Aquí tienes algunos símbolos en ambos cuentos; busca más símbolos y di qué creen que significan:

Sueños:

Secretos:

Especios:

Bisontes:

Granate:

...

VI

PROPUESTA METODOLÓGICA (B2+)

6.1. Descripción y objetivos generales

La propuesta didáctica que a continuación ofrecemos está pensada para un nivel avanzado alto (B2+, según el *Marco Común Europeo de Referencia*), con el objetivo de presentar expresiones coloquiales³⁰⁰ para expresar probabilidad y trabajarlas junto con las ya estudiadas en la clase de E/LE. Igualmente, tiene como finalidad acercar a nuestros estudiantes a la cultura española y evitar posibles choques culturales: en este caso, vivir en un vecindario y relacionarse con las personas que viven en él.

Como recursos, se han empleado una tira cómica y un capítulo de una serie de televisión (aunque no se plantea aquí su visionado), además de varios ejercicios de producción propia. Así pues, proponemos una serie de actividades de carácter lúdico, dinámico y comunicativo que favorezcan el proceso de enseñanza/aprendizaje y promuevan la adquisición de contenidos tanto sociolingüísticos como socioculturales, así como la práctica de la expresión oral para potenciar la capacidad comunicativa del aprendiente.

Para motivar a nuestros estudiantes, así como favorecer la transculturalidad y el respeto, es necesario introducir en el aula de E/LE situaciones y aspectos de la cultura española que les ayuden a entender las similitudes y diferencias existentes entre la suya propia y la meta.

³⁰⁰ ¡A que...!, Capaz de..., Mira que si..., Va a ser que..., ¡Cualquier día...!

6.1.1. Datos de la propuesta didáctica

NOMBRE: *El misterio del vecindario perfecto*

CONTENIDOS: Repaso de expresiones para probabilidad ya vistas e introducción de expresiones coloquiales para dicha función comunicativa

CONTENIDOS LÉXICOS: Costumbres, descripciones y anécdotas

CONTENIDOS CULTURALES: Relaciones interpersonales entre españoles

NIVEL: B2+ o Avanzado alto

ACTIVIDAD DE LA LENGUA IMPLICADA / DESTREZAS: Comprensión lectora y expresión oral

DESTINATARIOS: Jóvenes y adultos

DINÁMICA EN EL AULA: Individual, dos grupos de tres o más y gran grupo

MATERIALES: Lámina con tipos de vecino, tarjetas con descripción de vecinos, fotos del misterio, fotocopia de las pistas para descubrir el misterio, tarjetas con cotilleos

DURACIÓN: Dos o tres sesiones

6.2. Pasos de la actividad

6.2.1. Actividad introductoria

Antes de empezar, se presenta a los estudiantes la foto donde se pueden ver cuatro tipos de vecinos. Se les pregunta qué más tipos de vecinos conocen y se les pide que los describan. Finalmente, se comenta cuáles son los vecinos más comunes en España: vecino amable, vecino cotilla, vecino protestón, vecino invisible, vecino manitas, vecino DJ, vecino cochino, vecino músico o bailarín/bailaor y vecino gorrón.

A continuación, el profesor les pregunta si creen que existe el vecindario perfecto y si es posible que no haya discusión entre vecinos. Probablemente dirán que no, por lo que se puede hacer una puesta en común sobre qué se suele discutir en una reunión de vecinos.

6.2.2. Actividades comunicativas

1. “El misterio del vecindario perfecto”³⁰¹. Se comenta a los estudiantes que van a jugar a ser detectives. Para ello, se les enseña fotos o dibujos que muestren los hechos: vecino invitando a la víctima a una barbacoa, vecinos en el jardín, mesa con vasos de sangría, el protagonista bebiendo y posteriormente muriendo envenenado en la bañera. Antes de contarles lo sucedido, se les pide que describan las fotografías y que expresen hipótesis acerca de lo que creen que habrá pasado.

A continuación, se les cuenta los hechos, se les da las primeras pistas y se les comenta quiénes son los principales sospechosos, para que puedan comenzar a formular hipótesis sobre quién ha podido ser el asesino y por qué lo ha hecho. Una vez emitidas las primeras conjeturas, se les pasa más pistas. Tienen que argumentar quién creen que ha sido el culpable e intentar estar finalmente todos de acuerdo.

Se les puede recomendar ver el capítulo para que ellos comprueben si estaban en lo cierto.

2. Para la última sesión, y continuando con la misma temática, se les pregunta si son cotillas. Seguidamente, el profesor comenta algunas cosas que has descubierto sobre sus vecinos y que parecen extrañas. Se organiza la clase en dos grupos: el de los “malpensados” y el de los “bienpensados” y, posteriormente, se les cuenta los descubrimientos, introduciendo las expresiones coloquiales aquí propuestas. Cada grupo tendrá que hacer conjeturas:
 - El vecino del primero B va a casarse con una chica que conoció hace un mes.
 - La vecina del segundo B se ha casado tres veces y se ha quedado viuda dos veces.
 - La vecina del cuarto A sale de casa todas las noches a las 12am.

³⁰¹ Actividad basada en un capítulo de “Los misterios de Laura”, de TVE1.

- Mi hermano/a pequeño/a se pone a gritar cuando viene a casa la vecina de enfrente.
- El vecino del quinto A nunca sale de casa.

6.2.3. Actividad complementaria

Se vuelve a organizar la clase en dos grupos: de malpensados y “bienpensados”³⁰², y se le da a cada estudiante una de las tarjetas que el profesor habrá preparado antes con determinados problemas que les preocupan. Tras comunicar al resto de compañeros su problema, cada estudiante dirá qué cree que habrá pasado y, posteriormente, pedirá a los demás que conjeturen. Cada grupo deberá intentar convencer de que está en lo cierto al estudiante que tiene el problema.

6.3. Comentarios

Con esta actividad se pretende presentar, de forma lúdica, expresiones coloquiales para formular hipótesis y continuar con la práctica de las distintas formas de expresión de la probabilidad que han sido estudiadas en anteriores niveles.

Asimismo, se propone trabajar las descripciones físicas y psíquicas, las relaciones interpersonales y las costumbres de los españoles.

³⁰² Actividad complementaria del material adjunto (*Mira que si te equivocas con esa persona... Mira que si no...*).

MATERIAL ADJUNTO

Actividad introductoria

a. Tipos de vecino



<http://blogs.publico.es/vergara/474/cuatro-tipos-de-vecinos-indeseables/>

b. Algunos tipos de vecinos españoles:

<p>Vecino gorrón</p> <p>Es aquél que llama a tu puerta para pedirte un poco de sal, de azúcar, una caja de leche... hasta te roba la conexión a Internet</p>	<p>Vecino cotilla</p> <p>Es aquél que controla todo lo que pasa en la comunidad. Sabe todo sobre todos. Suele salir al rellano al mismo tiempo que sale otro vecino para poder cotillear “in situ”.</p>	<p>Vecino músico o bailarín/bailaor</p> <p>El que se lleva todo el día tocando un instrumento o zapateando</p>
<p>Vecino protestón</p> <p>Siempre está quejándose por cualquier cosa que afecte a la comunidad</p>	<p>Vecino manitas</p> <p>El que está siempre dando martillazos o taladrando la pared para reparar cosas de la casa</p>	<p>Vecino cochino</p> <p>Es aquél que no limpia el rellano y tira cosas al suelo</p>
<p>Vecino DJ</p> <p>Está todo el día con la música a máximo volumen</p>	<p>Vecino invisible</p> <p>Aquel vecino del que no se sabe nada</p>	<p>Vecino amable</p> <p>Es educado, respetuoso y discreto</p>

Tarea 1. “El misterio del vecindario perfecto”

Fotos de los hechos



<http://www.rtve.es/television/20090730/avance-capitulo-misterio-del-vecindario-perfecto/287114.shtml>

Los hechos

"Praderas soleadas" es una urbanización de clase media-alta en la que vive Felipe Valbuena, un militar retirado, experto en comunicaciones. El día de su muerte, Felipe iba a salir de casa con una maleta; sin embargo, una vecina le invita a una barbacoa. Felipe, finalmente acepta, pero solo a tomar una copa. Los vecinos que celebran la fiesta en el jardín son jóvenes y muy pijos, y no dejan de ofrecer bebida y comida a Felipe. Poco después, Felipe se disculpa y vuelve a su casa, e inmediatamente comienza a sentirse muy mal. Intenta pedir ayuda pero solo consigue marcar el teléfono de la policía y decir "Ayuda". Asfixiado, se mete en la bañera y abre la ducha antes de morir. La autopsia descubre que ha sido envenenado.

Adaptado de <http://www.rtve.es/television/20090730/avance-capitulo-misterio-del-vecindario-perfecto/287114.shtml>

Primeras Pistas

- La chica de la limpieza sólo iba a la casa una vez a la semana. Le tocaba ir al día siguiente de la muerte, sin embargo, la casa estaba sorprendentemente limpia.
- El perro de Felipe murió atropellado unas semanas antes del asesinato.
- No hay rastro de veneno en la basura de la barbacoa.
- Pablo Solís, el constructor de "Prados soleados", desapareció hace un mes por una supuesta corrupción o desfalco. Antes de desaparecer, planeaba construir un centro comercial al lado de la urbanización.

Adaptado de <http://www.rtve.es/television/20090730/avance-capitulo-misterio-del-vecindario-perfecto/287114.shtml>

Sospechosos

- Los Roper: Un matrimonio aparentemente feliz. Él es concejal en el Ayuntamiento.
- El Cachas: Se dedica a la fumigación. Le gusta hacer pesas.
- Barbie & Ken: Una pareja perfecta y muy clasista. Ella es enfermera y él, arquitecto.
- La operada: Chica joven y muy guapa. Es vegetariana.
- La sobrina de Felipe: La única heredera del muerto. Ha estado en la cárcel por robar en grandes superficies.

Adaptado de <http://www.rtve.es/television/20090730/avance-capitulo-misterio-del-vecindario-perfecto/287114.shtml>

Más pistas:

- En la basura descubriste que no hay comida para la supuesta barbacoa que se celebró en la urbanización.
- La sobrina de Felipe, os comenta que este le dijo que había descubierto algo horrible, pero que no quería decir nada hasta que estuviera seguro. Ella lo encontró muy asustado.
- En el armario de Felipe encontráis que la ropa parece haber estado doblada, aunque ahora está colgada, y halláis una maleta bajo la cama en lugar de estar junto a las demás, que también están en el armario.
- Barbie tiene un pequeño hoyo en su jardín, que está muy bien cuidado.
- La operada os cuenta que Felipe se pasaba las noches hablando por su equipo de radioaficionado.
- La habitación donde Felipe tiene su equipo de radioaficionado da justo al dormitorio de Barbie y Kent.
- Los análisis dan como causa de la muerte de Felipe envenenamiento por fosforo de aluminio (matarratas).
- Felipe pidió al Cachas que contratara a su sobrina en su empresa, pero la echó porque descubrió que le robaba.
- Hubo una junta extraordinaria de vecinos dos días antes de la muerte de Felipe.
- Encontráis en cerca de la casa de los Roper sangre en la acera.

Actividad complementaria**Tarjetas “Mira que si te equivocas con esa persona... Mira que si no...”**

Mi novio/a no me coge el teléfono ni me devuelve las llamadas desde hace más de una semana	Ayer fue mi cumpleaños y mi mejor amigo/a no me llamó para felicitar-me	Tengo una cita con alguien que me gusta; ha pasado más de 30 minutos y aún no ha llegado
Un/a compañero/a me ha escrito un email diciéndome que deja el trabajo y que se marcha a la India	La semana pasada vi a la madre del novio de mi hermana paseando a un niño pequeño. Lo raro es que el novio de mi hermana es hijo único.	Mi mejor amigo/a lleva un mes encerrado en casa y, cuando le pregunto, sólo me dice que no tiene ganas de salir
Mi hermano/a ha cancelado su boda una semana antes de celebrarse	Desde hace varios días veo muy serio/a a mi profesor/a	Mi padre, que tiene 57 años, se ha apuntado al gimnasio.
Esta mañana he visto que mi compañero/a de clase lleva en la cartera una foto del profesor	Mi madre recibe cartas cada mes de un hombre que vive en China	Mi profesor/a es muy simpático en clase, pero cuando lo veo en la calle no me saluda

VII

PROPUESTA METODOLÓGICA (C1)

7.1. Descripción y objetivos generales

La propuesta didáctica que a continuación ofrecemos está pensada para un nivel superior (C1, según el *Marco Común Europeo de Referencia*), con el objetivo de trabajar la expresión de la probabilidad en pasado mediante el uso del imperfecto y del pluscuamperfecto de subjuntivo en la clase de E/LE³⁰³.

Los textos literarios son una herramienta didáctica que, debido a sus múltiples posibilidades, favorecen el proceso de enseñanza/aprendizaje de una L2 o LE. En esta unidad didáctica, se propone la explotación de un texto teatral fragmentado (aunque también se puede llevar el texto completo) perteneciente a la obra *Don Álvaro o la fuerza del sino*. Para que el texto nos sirva como buen instrumento lingüístico y literario³⁰⁴, se recomienda un tratamiento y análisis adecuados que permitan su apropiada integración en el aula de E/LE. Esto nos permitirá, por un lado, acercar al estudiante al mundo de la literatura y suscitar su interés por la lectura; por otro, promover la adquisición de contenidos sociolingüísticos y socioculturales, así como el estudio de su función paralingüística mediante la lectura dramatizada. Proponemos, pues,

³⁰³ *Pudo ser que* + imperfecto/pluscuamperfecto de subjuntivo, *existe la posibilidad de que* + imperfecto/pluscuamperfecto de subjuntivo, *no creo que* + imperfecto/pluscuamperfecto de subjuntivo...

³⁰⁴ La entonación, la estructura interna y externa de la obra, los elementos espacio-temporales, los personajes, el autor, el contexto cultural en el que se desarrolla la historia...

actividades que fomentan el desarrollo de las cuatro destrezas y la reescritura del texto en cuestión para, posteriormente, ser representado en clase.

7.1.1. Datos de la propuesta didáctica

NOMBRE: *La fuerza del destino*

CONTENIDOS FUNCIONALES Y GRAMATICALES: Expresión de la probabilidad en pasado mediante el uso del imperfecto y del pluscuamperfecto de subjuntivo

CONTENIDOS LÉXICOS: Léxico relacionado con el teatro

CONTENIDOS CULTURALES: El drama, el Romanticismo español y el duque de Rivas

NIVEL: C1 o Superior

ACTIVIDAD DE LA LENGUA IMPLICADA / DESTREZAS: Comprensión lectora, comprensión auditiva, expresión oral y expresión escrita

DESTINATARIOS: Jóvenes y adultos

DINÁMICA EN EL AULA: Individual, parejas y gran grupo

MATERIALES: Fotocopias con la transcripción de la audición sobre el drama, textos sobre el teatro romántico español, el duque de Rivas, sinopsis de la obra y escenas VII y VIII de la primera jornada de *Don Álvaro o la fuerza del sino*, así como cuestionarios y ejercicios de vocabulario y comprensión de los textos

DURACIÓN: Tres o cuatro sesiones

7.2. Pasos de la actividad

7.2.1. Actividad introductoria

Para poder introducir la temática de esta propuesta didáctica, el destino y la fatalidad, se propone empezar con la lectura de la siguiente cita³⁰⁵:

“No somos responsables de lo que nos pasa, pero sí somos responsables de las decisiones que tomamos ante lo que nos pasa”.

³⁰⁵ Cita adaptada de *Ética para Amador* (Savater, 2003: cap.1).

A continuación, el profesor pregunta a los estudiantes si están de acuerdo con este pensamiento o, si por el contrario, creen que no podemos escapar a nuestro destino. Tras una puesta en común, se les pide que piensen en algún momento importante en sus vidas y que reflexionen acerca de si tomaron la decisión acertada (si se arrepienten o no) y por qué creen que llegaron a esa determinación, qué les pudo haber pasado en ese momento para decidirse por tomar un camino y no otro. Es conveniente que el profesor escriba en la pizarra algunos ejemplos de las estructuras con las que van a trabajar³⁰⁶ y haga las explicaciones pertinentes, para que los estudiantes puedan emplearlas correctamente:

Ej.: *Pudo ser que necesitara ayuda y no supiera cómo pedirla.*

Es posible que hubiera cambiado la historia.

Existe la posibilidad de que + imperfecto/pluscuamperfecto de subjuntivo.

No creo que + imperfecto/pluscuamperfecto de subjuntivo.

Finalmente, y para conectar con la obra de teatro aquí propuesta, se les comenta que la oposición entre *destino* y *libre albedrío* ha sido frecuentemente empleada en la literatura universal (*Macbeth*, de Shakespeare; *La vida es sueño*, de Calderón de la Barca; *Don Álvaro o la fuerza del sino*, del duque de Rivas). Se les puede pedir que mencionen obras que conozcan, tanto en español como en otras lenguas, que presenten dicha oposición y que cuenten de forma breve de qué tratan.

7.2.2. Actividades comunicativas

1. Antes de empezar a trabajar con el texto dramático, se recomienda hacer una introducción al teatro del s. XIX y las características del drama para poder contextualizar la actividad y, así, poder trabajar adecuadamente el texto. Para ello, se va a trabajar con una audición y un ejercicio de comprensión auditiva (tarea 1. a) así como con un texto y un ejercicio para localizar en aquel el vocabulario relacionado con las características del

³⁰⁶ Probabilidad en pasado con imperfecto y pluscuamperfecto de subjuntivo.

Romanticismo (tarea 1. b³⁰⁷); pero antes, para introducir dichos ejercicios y textos (oral y escrito) y conectar con la actividad introductoria, se puede señalar que el teatro romántico español trata el tema de la fatalidad.

2. Una vez estudiados el Romanticismo y el teatro decimonónico español, se puede ya pasar al estudio de la obra aquí propuesta: *Don Álvaro o la fuerza del sino*. Antes de empezar, el profesor puede entregarles unas fichas con la vida del autor y los personajes que aparecen en los textos que vamos a trabajar (tarea 2, ejercicios a y b). Después, se les da un resumen (tarea 2. c) del principio de la obra para poder contextualizar el primer texto con el que se va a trabajar³⁰⁸. Probablemente, será necesario trabajar el vocabulario.

Tras la lectura del texto (Tarea 2. d), se les pregunta qué origen pudo haber tenido Don Álvaro, qué creen que pudo haber pasado, de quién eran las pisadas y qué pasaría:

Ej.: *Es posible que hubiera sido...*

Pudo ser que hubiera entrado...

No creo que hubiera + participio

3. A continuación, se les pasa el texto de la escena VIII (tarea 3. a), en el que se produce el desenlace de la escena anterior y que cambiará las vidas de los protagonistas. Tras las dudas que puedan surgir relacionadas con el vocabulario, se les pregunta qué pudo haber pasado con los protagonistas y se les pide que continúen la historia (se les puede pedir que escriban el final de forma individual o por parejas).

Finalmente, se les pasa un resumen del final (tarea 3. b) y se hace una puesta en común para ver quién se ha acercado más al desenlace de la obra.

³⁰⁷ Solución: rebeldía, desengaño, idealista, legendario, trágico, belleza, conmovedor, libertad, desafío, lúgubre y fatal.

³⁰⁸ Escena VII de la primera jornada.

4. En otra sesión de clase, se puede continuar trabajando el texto. Nosotros aquí proponemos hacer un análisis³⁰⁹ de las dos escenas, estudiando la versificación, el estilo, algunas figuras retóricas o el significado de la obra (Tarea 4).

Para concluir con la temática de esta propuesta didáctica, se puede hacer un debate sobre si podemos burlar nuestro destino.

7.2.3. Actividad complementaria

Pueden leer la obra completa en casa y reescribir la obra –o una similar– para luego representarla. Como está en verso, se les puede pedir que la reescriban en prosa y con un lenguaje más actual. Es necesario que tengan en cuenta la posición de los personajes, ya que para hacerlos más creíble sería necesario emplear uno u otro nivel de lengua.

7.3. Comentarios

Los textos literarios son una interesante e inagotable fuente de materiales didácticos para la clase de E/LE, dependiendo del género literario con el que se trabaje, el registro de lengua que el autor utilice y el tipo de actividades que decidamos hacer. Asimismo, resultan atractivos porque, en muchas ocasiones, introducen usos reales de lengua.

Conectar la clase con el mundo exterior e introducir en ella prácticas vinculadas al tiempo libre –en este caso, la lectura– favorecen tanto la motivación como el proceso de aprendizaje.

³⁰⁹ En cuanto a la versificación, es necesario destacar la combinación de verso y prosa en la escena VII: se trata de versos en silva con rima distribuida en cuartetos y pareados, terminados con tres pareados endecasílabos. Por lo que respecta al estilo, se debe comentar que la obra se divide en cinco actos –propio del teatro neoclásico pese a que Lope de Vega recomendó reducirlos a tres–, hecho que consigue dar un ritmo lento a la agónica historia del protagonista.

MATERIAL ADJUNTO

Tarea 1. El drama y el Romanticismo

a. Transcripción de la audición sobre el teatro

Según Aristóteles, el origen de la poesía dramática radica en la tendencia innata que tienen los seres humanos de imitar la realidad. La diferencia entre la realidad y el teatro está en que, en el teatro, el autor controla la situación dramática desde fuera, observando las situaciones propias de la vida e interpretándolas según su visión del mundo para, posteriormente ordenarlas y darles forma en el *drama*. Normalmente, distinguimos entre *drama* –el texto– y *teatro* –la representación de dicho texto.

Los elementos fundamentales del teatro son: el *diálogo*, los *personajes*, el *espectador/lector* o público y las *acotaciones*. a) El **diálogo o texto principal** es esencial, ya que sin diálogo no hay teatro. Éste puede ser en verso o en prosa y, además, puede tener un solo emisor, en cuyo caso hablamos de *monólogo* o *soliloquio*, que son las reflexiones que el personaje se hace en voz alta. b) Los **personajes** se constituyen por lo que dicen y lo que otros personajes dicen de ellos. Tienen una función en el desarrollo de la acción y son portadores de ideas necesarias para la interpretación del significado del drama. c) No hay teatro sin público, por lo que se puede decir que éste participa en la deconstrucción del drama. El **espectador** tiene que preguntarse qué se cuenta, quiénes son los protagonistas, cómo se cuenta y cuál es el mensaje. d) Las **acotaciones de escena o texto secundario** hacen posible la teatralidad o escenificación de dicho texto y pueden ser escritas, formando parte del texto dramático en cursiva, y habladas, como parte del texto principal, del diálogo de los personajes.

En cuanto a la *estructura externa*, la obra dramática se compone de escenas y actos o jornadas. La **escena** es la unidad básica de la estructura dramática (cada vez que aparece o sale un personaje hay cambio de escena). Los **actos o jornadas** son unidades mayores y suponen interrupciones que proporcionan un descanso tanto a los actores como a los espectadores. Por otro lado, la *acción dramática* se compone de elementos que contribuyen al desarrollo de la trama; es lo que llamamos *estructura interna* y éstos son la introducción, el desarrollo, el nudo y el desenlace. En la **introducción o exposición**, se presenta la información necesaria sobre los personajes y la historia para que el espectador entienda y siga la obra; en el **desarrollo o complicación**, determinadas acciones o palabras provocan un conflicto o tensión dramática que va creciendo hasta el **clímax o nudo**, punto máximo de tensión que supone un cambio radical en el destino del personaje; y, finalmente, el **desenlace** o resolución del problema.

Las dos formas dramáticas históricas son la *comedia* y la *tragedia*. En la **comedia**, forma que se caracteriza por el humor, los protagonistas siguen viviendo a pesar de los obstáculos y dificultades de la vida; en la **tragedia** aquéllos inevitablemente se enfrentan a problemas sin solución que les lleva a un desenlace fatal anunciado previamente.

Ejercicio de comprensión auditiva

- ¿Cuál es el origen del drama? ¿Cómo lo definirías?
- ¿Cuáles son los elementos del teatro?
- ¿Qué tipos de estructura tiene la obra dramática? ¿De qué elementos se componen?
- ¿Qué formas dramáticas se mencionan? ¿Cuáles son sus características?

b. Texto sobre el Romanticismo en el teatro español decimonónico

El Romanticismo supone una ruptura total con la tradición, en busca de la libertad absoluta y de la belleza, y defiende la rebeldía del individuo contra el orden del mundo que le rodea para poder expresar sus sentimientos. El romántico considera que la esencia de lo humano está por encima de lo inconsciente y de lo racional, por lo que constantemente se oponen razón/sentimiento, lo real/lo irreal. Esa actitud los lleva a la desesperación y al desengaño, como consecuencia del enfrentamiento entre su espíritu idealista y la cruda realidad.

A comienzos del siglo XIX seguían aplaudiéndose las obras del Siglo de Oro y el “arte nuevo de hacer comedias” que introdujo Lope de Vega en la escena teatral española, por lo que el triunfo del drama romántico no se producirá hasta 1835, fecha en la que se estrena *Don Álvaro o la fuerza del sino*, del Duque de Rivas.

Al igual que ocurrió con la poesía, el espíritu renovador propio del Romanticismo afectó de forma particular al drama:

- En cuanto a la estructura, se produce un rechazo a la regla de las tres unidades (acción, tiempo y lugar): las obras suelen tener cinco actos escritos en verso o en prosa (o ambos) y con métrica variada. La acción teatral se desarrolla en distintos lugares, lo que proporciona dinamismo.
- Abundan las acotaciones de escena y se emplea el monólogo con bastante frecuencia, ya que permite expresar las luchas internas de los protagonistas.
- Se mezcla lo trágico y lo cómico.
- Los temas son legendarios e histórico-nacionales, expresados a través del amor y de la libertad.
- Su finalidad es conmover al espectador, no enseñar.
- Hay un gran número de personajes. Los protagonistas (él, misterioso y valiente; ella, inocente y fiel) están marcados por un destino fatal del que no pueden escapar a no ser que mueran (liberación). Hay semejanza entre la naturaleza y los sentimientos o estados de ánimo de los personajes.
- Abundan las escenas nocturnas, los desafíos y los suicidios en lugares típicamente románticos como cementerios, ruinas, paisajes solitarios y lúgubres, prisiones...

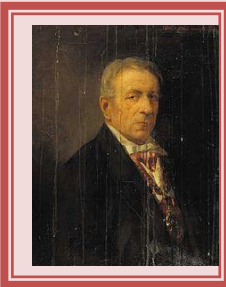
Localiza en el texto los términos que corresponden a las siguientes definiciones:

- _____ : Cualidad de persona que falta a la obediencia debida
- _____ : Conocimiento de la verdad, con que se sale del engaño o error en que se estaba.
- _____ : Persona que tiende a representarse las cosas de manera ideal.
- _____ : Relativo a sucesos que tienen más de tradicionales o maravillosos que de históricos o verdaderos.
- _____ : Infausto, desgraciado, infeliz o conmovedor.
- _____ : Propiedad de las cosas que hace amarlas, infundiendo en nosotros deleite espiritual.
- _____ : Perturbar, inquietar, alterar o enternecer.
- _____ : Facultad natural que tiene el hombre de obrar de una manera o de otra, por lo que es responsable de sus actos.
- _____ : Reto, provocación a un combate o batalla.
- _____ : Sombrío, profundamente triste.
- _____ : Algo inevitablemente trágico.

Tarea 2. El autor y su obra

a. Texto sobre el autor

Ángel de Saavedra, duque de Rivas (1791 – 1865)



Macido en Córdoba y de familia aristocrática, fue escritor, militar y político. Luchó contra la invasión francesa y actuó como liberal progresista exaltado en contra de la monarquía absolutista de Fernando VII, por lo que tuvo que salir de España. Durante su destierro vivió en Malta, Francia, Inglaterra e Italia, donde estableció contacto con escritores que cultivaron el Romanticismo, lo que le permitió regresar a España como romántico conservador.

Don Álvaro o la fuerza del sino (1835) supone el inicio del teatro del Romanticismo español y una revolución en el drama al introducir novedades como la combinación de prosa y verso, la yuxtaposición del estilo elevado y el llano, o la vuelta a los cinco actos en los que la historia se desarrolla en distintos lugares y en un período de cinco años. Otras características de dicha obra son la fusión de lo trágico con lo cómico, los pictóricos efectos escénicos, el costumbrismo, el gran número de personajes, los protagonistas estereotipados o el dinamismo de la acción.

Resultó demasiado revolucionaria para el teatro español de aquella época, por lo que recibió duras críticas tras su estreno. Sin embargo, la crítica contemporánea la considera el primer y más excelente drama romántico nacional que supo combinar magistralmente la riqueza y variedad del español; una tragedia no griega, sino española.

b. Personajes

Don Álvaro: el protagonista, enamorado de doña Leonor
Doña Leonor: la protagonista, enamorada de don Álvaro
El Marqués de Calatrava: el padre de doña Leonor
Curra: criada de doña Leonor

c. Texto introductorio

Don Álvaro, indiano rico y de misterioso origen, se ha convertido en ídolo del pueblo sevillano, porque "es todo un hombre", "generoso y galán", el mejor torero de España, "buen cristiano y caritativo". Está muy enamorado y quiere casarse con doña Leonor, hija del marqués de Calatrava, quien se opone rotundamente a la boda por considerar al pretendiente como un aventurero advenedizo. Planean los enamorados la fuga para contraer matrimonio. Las vacilaciones de ella retrasan la marcha...

Introducción que de la obra hace Alberto Sánchez
 (Cátedra, Letras Hispánicas, pp. 25-26)

d. Texto de la escena VII

Jornada primera

ESCENA VII

DON ÁLVARO, *en cuerpo, con una jaquetilla de mangas perdidas sobre una rica chupa de majo, redecilla, calzón de ante, etc., entra por el balcón y se echa en brazos de DOÑA LEONOR.*

DON ÁLVARO	<p><i>(Con gran vehemencia.)</i> ¡Ángel consolador del alma mía! ¿Van ya los santos cielos a dar corona eterna a mis desvelos? Me ahoga la alegría... ¿Estamos abrazados para no vernos nunca separados? Antes, antes la muerte que de ti separarme y que perderte.</p>	245
DOÑA LEONOR	<p><i>(Muy agitada.)</i> ¡Don Álvaro!</p>	
DON ÁLVARO	<p>Mi bien, mi Dios, mi todo ¿Qué te agita y te turba de tal modo?</p>	250

	protector de mi estirpe soberana, numen eterno en la región indiana, la regia pompa de su trono ostente, monarca de la luz, padre del día, yo tu esposo seré, tú esposa mía.	290
DOÑA LEONOR	Es tan tarde... ¡Don Álvaro!	
DON ÁLVARO	(A CURRA.) Muchacha ¿qué te detiene ya? Corre, despacha; por el balcón esas maletas, luego...	
DOÑA LEONOR	(Fuera de sí.) Curra, Curra, detente. ¡Don Álvaro!	295
DON ÁLVARO	¡Leonor!	
DOÑA LEONOR	¡Dejadlo os ruego para mañana!	
DON ÁLVARO	¿Qué?	
DOÑA LEONOR	Más fácilmente...	
DON ÁLVARO	(Demudado y confuso.) ¿Qué es esto, qué, Leonor? ¿Te falta ahora resolución?... ¡Ay yo desventurado!	
DOÑA LEONOR	¡Don Álvaro! ¡Don Álvaro!	
DON ÁLVARO	¡Señora!	300
DOÑA LEONOR	¡Ay! me partís el alma...	
DON ÁLVARO	Destrozado tengo yo el corazón... ¿Dónde está, dónde, vuestro amor, vuestro firme juramento? Mal con vuestra palabra corresponde tanta irresolución en tal momento. Tan súbita mudanza... No os conozco, Leonor. ¿Llevóse el viento de mi delirio toda la esperanza? Sí, he cegado en el punto en que alboraba el más risueño día. Me sacarán difunto	305
		310

- de aquí, cuando inmortal salir creía.
Hechicera engañosa,
¿la perspectiva hermosa
que falaz me ofreciste así deshaces? 315
¡Pérfida! ¿Te complaces
en levantarme al trono del Eterno,
para después hundirme en el infierno?...
¡Sólo me resta ya...!
- DOÑA LEONOR *(Echándose en sus brazos.)*
No, no, te adoro.
¡Don Álvaro!... ¡Mi bien!... vamos, sí, vamos. 320
- DON ÁLVARO ¡Oh mi Leonor!...
- CURRA El tiempo no perdamos.
- DON ÁLVARO ¡Mi encanto, mi tesoro!
(DOÑA LEONOR muy abatida se apoya en el hombro de DON ÁLVARO, con muestras de desmayarse.)
Mas ¿qué es esto?... ¡Ay de mí!... ¡Tu mano yerta!
Me parece la mano de una muerta...
Frío está tu semblante 325
como la losa de un sepulcro helado...
- DOÑA LEONOR ¡Don Álvaro!
- DON ÁLVARO ¡Leonor! *(Pausa.)* Fuerza bastante
hay para todo en mí... ¡Desventurado!
La conmoción conozco que te agita,
inocente Leonor. Dios no permita 330
que por debilidad en tal momento
sigas mis pasos, y mi esposa seas.
Renuncio a tu palabra y juramento;
hachas de muerte las nupciales teas
fueran para los dos... Si no me amas, 335
como te amo yo a ti... Si arrepentida...
- DOÑA LEONOR Mi dulce esposo, con el alma y vida
es tuya tu Leonor; mi dicha fundo
en seguirte hasta el fin del ancho mundo.
Vamos, resuelta estoy, fijé mi suerte; 340
separarnos podrá sólo la muerte.
(Van hacia el balcón, cuando de repente se oye un ruido, ladridos, y abrir y cerrar puertas.)
- DOÑA LEONOR.-¡Dios mío! ¿Qué ruido es éste? ¡Don Álvaro!

CURRA.—Parece que han abierto la puerta del patio... y la de la escalera...

DOÑA LEONOR.—¿Se habrá puesto malo mi padre?...

CURRA.—¡Qué! No señora; el ruido viene de otra parte.

DOÑA LEONOR.—¿Habrá llegado alguno de mis hermanos?

DON ÁLVARO.—Vamos, vamos, Leonor, no perdamos un instante.

(Vuelven hacia el balcón, y de repente se ve por él el resplandor de hachones de viento, y se oye galopar caballos.)

DOÑA LEONOR.—Somos perdidos... Estamos descubiertos... Imposible es la fuga.

DON ÁLVARO.—Serenidad es necesario en todo caso.

CURRA.—La Virgen del Rosario nos valga, y las ánimas benditas... ¿Qué será de mi pobre Antonio? *(Se asoma al balcón y grita.)* Antonio, Antonio.

DON ÁLVARO.—¡Calla, maldita! No llames la atención hacia este lado; entorna el balcón. *(Se acerca el ruido de puertas y pisadas.)*

DOÑA LEONOR.—¡Ay desdichada de mí!... Don Álvaro, escóndete... aquí... en mi alcoba...

DON ÁLVARO.—*(Resuelto.)* No, yo no me escondo... No te abandono en tal conflicto. *(Prepara una pistola.)* Defenderte y salvarte es mi obligación.

DOÑA LEONOR.—*(Asustadísima.)* ¿Qué intentas? ¡Ay! Retira esa pistola, que me hiela la sangre... Por Dios suéltala... ¿La dispararás contra mi buen padre?... ¿Contra alguno de mis hermanos?... ¿Para matar a alguno de los fieles y antiguos criados de esta casa?

DON ÁLVARO.—*(Profundamente confundido.)* No, no, amor mío... La emplearé en dar fin a mi desventurada vida.

DOÑA LEONOR.—¡Qué horror! ¡Don Álvaro!

Pp. 67-72, edición Cátedra

Tarea 3. El desenlace

a. Texto de la escena VIII

ESCENA VIII

Ábrese la puerta con estrépito después de varios golpes en ella, y entra EL MARQUÉS en bata y gorro con un espadín desnudo en la mano, y detrás dos criados mayores con luces

MARQUÉS.—*(Furioso.)* ¡Vil seductor!... ¡Hija infame!

DOÑA LEONOR.—*(Arrojándose a los pies de su padre.)* ¡Padre! ¡Padre!

MARQUÉS.—No soy tu padre... Aparta... Y tú, vil advenedizo...

DON ÁLVARO.—Vuestra hija es inocente... Yo soy el culpado... Atravesadme el pecho. *(Hinca una rodilla.)*

MARQUÉS.—Tu actitud suplicante manifiesta lo bajo de tu condición...

DON ÁLVARO.—*(Levantándose.)* ¡Señor marqués!... ¡Señor marqués!

MARQUÉS.—*(A su hija.)* Quita, mujer inicua. *(A CURRA, que le sujeta el*

brazo.) ¿Y tú, infeliz... osas tocar a tu señor? *(A los criados.)* Ea, echaos sobre ese infame, sujetadle, atadle...

DON ÁLVARO.—*(Con dignidad.)* Desgraciado del que me pierda el respeto. *(Saca una pistola y la monta.)*

DOÑA LEONOR.—*(Corriendo hacia DON ÁLVARO.)* ¡Don Álvaro!... ¿Qué vais a hacer?

MARQUÉS.—Echaos sobre él al punto.

DON ÁLVARO.—¡Ay de vuestros criados si se mueven! Vos sólo tenéis derecho para atravesarme el corazón.

MARQUÉS.—¡Tú a morir a manos de un caballero? No, morirás a las del verdugo.

DON ÁLVARO.—¡Señor marqués de Calatrava!... Mas ¡ah!, no; tenéis derecho para todo... Vuestra hija es inocente... Tan pura como el aliento de los ángeles que rodean el trono del Altísimo. La sospecha a que puede dar origen mi presencia aquí a tales horas concluya con mi muerte; salga envolviendo mi cadáver como si fuera mortaja... Sí, debo morir... pero a vuestras manos. *(Pone una rodilla en tierra.)* Espero resignado el golpe, no lo resistiré: ya me tenéis desarmado. *(Tira la pistola, que al dar en tierra se dispara y hiere al marqués, que cae moribundo en los brazos de su hija y de los criados, dando un alarido.)*

MARQUÉS.—Muerto soy... ¡Ay de mí!...

DON ÁLVARO. —¡Dios mío! ¡Arma funesta! ¡Noche terrible!

DOÑA LEONOR.—¡Padre, padre!

MARQUÉS.—Aparta; sacadme de aquí..., donde muera sin que esta vil me contamine con tal nombre...

DOÑA LEONOR.—¡Padre!...

MARQUÉS.—Yo te maldigo.

(Cae LEONOR en brazos de DON ÁLVARO, que la arrastra hacia el balcón.)

FIN DE LA PRIMERA JORNADA

Pp. 72-74, edición Cátedra

b. Texto sobre continuación y desenlace de la obra

[...] y el padre, que ha sido avisado, los sorprende y muere por accidente al dispararse la pistola arrojada al suelo por don Álvaro, que no quiere pelear contra el marqués. Tras la desgracia, los enamorados son separados por los sirvientes. Doña Leonor se retira, pasado un año, a practicar penitencia en un convento de la serranía cordobesa; y don Álvaro, que la cree muerta, se marcha a Italia, donde alcanza gran reputación como militar, porque lucha con valentía temeraria. En Veletri le descubre don Carlos de Vargas, primogénito del difunto marqués de Calatrava, y le desafía dispuesto a matarlo. Don Álvaro no quiere, pero se ve arrastrado a un duelo en el que muere don Carlos. Arrestan a don Álvaro por incumplir la ley que prohíbe los desafíos; el inesperado ataque del ejército enemigo le liberta, aunque lo hace para luchar con los suyos en busca desesperada de la muerte y con promesa de retirarse del mundo si queda vivo. Así es; por lo que vuelve a España e ingresa en la orden franciscana.


El padre Guardián del convento de los Ángeles, en las montañas de Córdoba, nos lo define como "un siervo de Dios, a quien todos debemos imitar". Casi cuatro años lleva de vida dedicada a la penitencia, cuando llega al convento en su busca don Alfonso de Vargas, el otro hermano de doña Leonor, poseído por la necesidad de venganza. Don Álvaro se opone, pero finalmente ambos salen del monasterio a batirse, cayendo mortalmente herido don Alfonso, que pide auxilio espiritual. Don Álvaro corre a una gruta que sirve de ermita para pedir ayuda y surge de allí doña Leonor. Don Alfonso cree que estaban de acuerdo los dos enamorados y aún tiene fuerzas en su agonía para apuñalar a su hermana, que se ha acercado a socorrerle. Salen el padre Guardián y los frailes al oír la campana de la ermita y don Álvaro, en medio de la tormenta, preso del dolor y la rabia, se suicida arrojándose desde lo alto de un risco, ante los frailes que ruegan consternados: "Misericordia, Señor, misericordia".

Adaptado de la introducción que de la obra hace Alberto Sánchez
(Cátedra, Letras Hispánicas, pp. 25-26)

Tarea 4. Cuestionario

- ¿Dónde tiene lugar la acción dramática?
- ¿Quiénes son los personajes y qué relación se establece entre ellos?
- ¿Qué situación dramática se presenta en ambas escenas? ¿Y en la obra?
- ¿Cómo progresa la acción?
- ¿Cómo se estructura la obra? ¿Cómo es el ritmo?
- ¿Cómo se presenta el diálogo? ¿Y el lenguaje? ¿Se identifican los personajes a través de lo que dicen?
- ¿Hay acotaciones de escena? ¿Qué importancia tienen?
- ¿Cuál es el tema principal de la obra? ¿Y los secundarios?
- ¿Tiene ésta un fin didáctico o comprometido?
- ¿Cuál es su significación?

Actividad complementaria

 Ahora vamos a intentar reescribir las dos escenas trabajadas en clase, pero vamos a hacerlo en prosa y haciendo uso de un lenguaje más actual (tened en cuenta la posición social de los personajes, ya que para hacerlos más creíble es necesario emplear uno u otro nivel de lengua).

CUARTA PARTE:

EL CORPUS

I

DESCRIPCIÓN DEL CORPUS

1.1. Introducción

Como ya se comentó al comienzo de este estudio, uno de los principales objetivos de este es comprobar no solo que la propuesta metodológica ofrecida aquí realmente actúa como facilitadora del proceso de enseñanza/aprendizaje, sino el uso real que de la expresión de la probabilidad hacen los hablantes no-nativos de español mediante el análisis de un corpus que muestre las producciones de estudiantes que recibieron tal instrucción y estudiantes que hayan recibido una instrucción formal a través de otros métodos.

El corpus se compone de 16 conversaciones grabadas en los centros de trabajo de la Universidad de Sevilla, CINECU (Centro Internacional de Estudios Culturales para universitarios estadounidenses), la Sección Bilingüe en Žilina del Ministerio de Educación español en Eslovaquia y la escuela de idiomas Enforex entre marzo de 2007 y abril de 2011. En ellas participaron 91 estudiantes de niveles A2+, B1, B2, C1 y C2 según el *MCER*.

En las agrupaciones que hicimos para las 13 de las 16 grabaciones del corpus se intentó mantener juntos a los alumnos del mismo nivel y del mismo curso, si bien en algunos casos la LM de aquellos no fue la misma.

Sin embargo, es necesario tener en cuenta varias cuestiones que afectan a la transcripción del corpus: la correcta identificación de las voces, los turnos de palabra, la información no verbal y los errores. Por una parte, al tratarse de interacciones comunicativas orales reales no grabadas con videocámara, se han

encontrado dificultades no solo a la hora de identificar correctamente las voces, sino que tampoco se pudo recoger información no verbal que podría haber sido de gran utilidad y reveladora. Asimismo, la transcripción de algunos enunciados fue imposible, puesto que los informantes no guardaron su turno. Por otra, al ser conversaciones en una lengua extranjera, podemos encontrar errores en los niveles fonético-fonológico, morfosintáctico y léxico-semántico, así como la aparición en ocasiones de palabras en sus respectivas lenguas maternas. Con todo, es necesario destacar que el hecho de que los informantes supieran que se les estaba grabando pudo alterar el resultado de las producciones, ya que, como veremos más adelante, el discurso de los informantes se vio afectado por el miedo a cometer errores³¹⁰.

Las casi cuatro horas de grabación (220 minutos) proporcionan datos interesantes –que estamos convencidos de que se acerca a la realidad– para poder extraer conclusiones acerca de la competencia comunicativa en torno a la expresión de la probabilidad en estudiantes de español como L2/LE.

1.2. Los informantes

El material analizado se compone de entrevistas realizadas a un grupo de estudiantes que recibió una enseñanza significativa, que es la que se propone en este trabajo, y otro grupo de aprendientes cuya instrucción se hizo a través de otras metodologías de las que disponemos en el mundo del español como L2 o LE. Asimismo, dentro de cada uno de ellos se hallan distintos subgrupos dependiendo del nivel y de las condiciones de aprendizaje en las que se encontraban aquellos.

El primer grupo está compuesto, a su vez, por dos subgrupos de niveles A2+ y B1 cada uno. El nivel elemental (A2+) lo forman estudiantes eslovacos de entre 15 y 16 años que estudian en una Sección Bilingüe del Ministerio de Educación español en Eslovaquia para la obtención del Bachillerato español. El segundo subgrupo, de nivel intermedio, está formado por universitarios

³¹⁰ Esto se ve claramente en el escaso uso de mecanismos de probabilidad externa que seleccionan el modo subjuntivo.

estadounidenses de entre 19 y 21 años que se encontraban cursando sus estudios durante un año académico en la Universidad de Sevilla.

En cuanto al grupo de estudiantes que no recibieron una enseñanza significativa, hay que separar los alumnos que comenzaron su aprendizaje en sus países de origen de los que lo hicieron en España, como es este caso, o han recibido una enseñanza bilingüe. Estos, a su vez, están divididos en subgrupos dependiendo del nivel de los informantes y los factores que influyeron en su proceso de aprendizaje. Este segundo grupo está formado por hablantes no-nativos de Estados Unidos, Brasil, Rusia y Europa³¹¹, cuyas edades oscilan entre los 19 y los 34 años.

En todos los casos, se trata de grupos homogéneos, pues no hay grandes desniveles entre ellos, y de nivel sociocultural alto, ya que la mayoría está estudiando o ha estudiado una carrera universitaria. En cuanto al grupo de eslovacos de nivel A2+, es necesario señalar que son estudiantes que han tenido que pasar un examen de ingreso, por lo que su nivel está por encima de la media de su país.

1.3. Actividades realizadas

La mayoría de las entrevistas realizadas se hicieron mediante las actividades³¹² de la propuesta metodológica para el nivel A2+, incluida en la tercera parte de este estudio, si bien, también se emplearon otros recursos disponibles en la Red (carta anónima incluida en “Los enlaces fónicos” de Enrique Santamaría Busto y “¿Qué pasará?” de Agustín Yagüe) y en otros métodos (“Cotilleos” de *Abanico*). Asimismo, se utilizó el comienzo de *Crónica de una muerte anunciada* de Gabriel García Márquez.

³¹¹ Eslovacos, polacos, checos, franceses, italianos, ingleses, suizos y alemanes.

³¹² Texto, tarjetas y fotos para expresar probabilidad.

1.4. Criterios para el análisis del corpus

Para la expresión de la probabilidad se han analizado los mecanismos formales de modalidad interna (modo aproximativo) y externa (verbos cognitivos, verbos modales, sustantivos, adjetivos y adverbios). Asimismo, se ha analizado la selección modal tanto en los verbos cognitivos como en los adverbios y se han tenido en cuenta la ausencia de esta y la consecuente preferencia del uso de sustantivos, adjetivos o formas no personales del verbo.

Los gráficos, que dan muestra de los mecanismos formales empleados para la expresión de la probabilidad, se han dividido en cuatro:

- a) Mecanismos de probabilidad interna y externa frente al uso del indicativo
- b) Estudio de los distintos mecanismos formales de probabilidad (modo aproximativo, verbos cognitivos, verbos modales, sustantivos, adjetivos y adverbios)
- c) Análisis comparativo del uso de las formas aproximativas frente a las de indicativo
- d) Estudio de la selección modal en verbos cognitivos y adverbios

Del análisis de las entrevistas se han recogido un total de 980 producciones para expresar probabilidad, si bien, como veremos después, muchas de estas fueron afirmaciones en lugar de hipótesis, como era de esperar. Con todo, en el caso de los aprendientes que recibieron una enseñanza significativa así como los que tuvieron un aprendizaje en contexto de inmersión total el número de producciones afirmativas es muy bajo con respecto a las expresiones de probabilidad (86 de 527 producciones).

II

ESTUDIANTES QUE RECIBIERON UNA ENSEÑANZA SIGNIFICATIVA

2.1. Introducción

Este primer grupo está compuesto por dos subgrupos de estudiantes –de niveles A2+ y B1 cada uno– que recibieron una enseñanza significativa. Con todo, debido a las conclusiones a las que se fueron llegando conforme iba avanzando la investigación, cada subgrupo recibió distinta instrucción³¹³.

El primer subgrupo, de nivel intermedio (B1), está formado por universitarios estadounidenses de entre 19 y 21 años que se encontraban cursando sus estudios en la Universidad de Sevilla. A dicho subgrupo, que tenía ya conocimiento de algunos mecanismos formales de probabilidad, se le intentó enseñar las formas aproximativas mediante un texto con atención a la forma, diseñado para el proyecto de investigación del Doctorado (D.E.A.) y que está incluido en la propuesta metodológica para el nivel A2+ de este estudio. Tras ver el texto, se les explicó la expresión de la probabilidad a través de una escala de virtualidad semántica y otra de virtualidad pragmática y, para

³¹³ En un primer momento, se pensó que una instrucción significativa a través del *Foco en la forma* y posterior enseñanza de escalas de virtualidad semántica y pragmática llevaría a facilitar el aprendizaje y posterior adquisición de la expresión de la probabilidad. Sin embargo, se llegó a la conclusión de que elaborar dicha escala era no ya una tarea dificultosa, sino imposible, debido a cuestiones individuales, puesto que lo que para uno puede significar un grado de probabilidad, para otro(s) puede representar mayor o menor grado. De ahí que se prefiriera una propuesta cognitiva y enseñanza de los valores tanto semánticos como pragmáticos de los distintos mecanismos formales de probabilidad de que dispone el español.

comprobar si realmente facilitaba el proceso de enseñanza/aprendizaje, se realizaron las actividades de dicha propuesta³¹⁴.

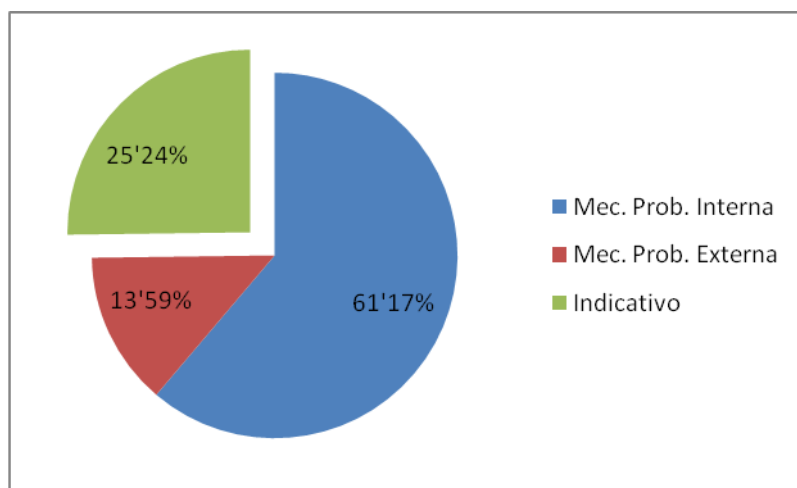
El segundo, de nivel elemental (A2+), lo forman estudiantes eslovacos de entre 15 y 16 años que estudian en la Sección Bilingüe en Žilina del Ministerio de Educación español en Eslovaquia para la obtención del Bachillerato español. Este no conocía aún la expresión de la probabilidad, si bien ya se le había presentado *cantaré* con valor temporal y *cantaría* para consejos. Aquí, se empleó la enseñanza cognitiva de los valores modales que poseen las formas aproximativas en contraste con las de indicativo. A continuación, se realizaron las actividades de la propuesta metodológica de nivel A2+ de este estudio.

2.2. Resultados

2.2.1. Enseñanza significativa basada en el “Foco sobre la forma” (Nivel B1)

Como se aprecia en el gráfico que mostramos a continuación, el número de producciones afirmativas es muy bajo con respecto a las expresiones de probabilidad (26 de 103 producciones; 25,24%):

Figura 1. Resultados generales



³¹⁴ Las fotos aquí empleadas fueron las propuestas por Agustín Yagüe (2003): “¿Qué pasará?”. Recurso electrónico en <http://cvu.rediris.es/pub/bscw.cgi/d3334229/%c2%bfQU%c3%89%20PASARA%3f.pdf>.

(96)

● *¿Qué le pasará a Wendy?*○ *Está enfadada porque no puede encontrar algo...*

De ese 74,76% restante, el uso de mecanismos de probabilidad interna (63) es mucho mayor que el de externa (14), lo que indica que para el aprendiente el uso del modo aproximativo, tras una enseñanza significativa, resulta más cómodo al no tener que pensar qué modo puede o no seleccionar para los mecanismos de modalidad externa.

(97)

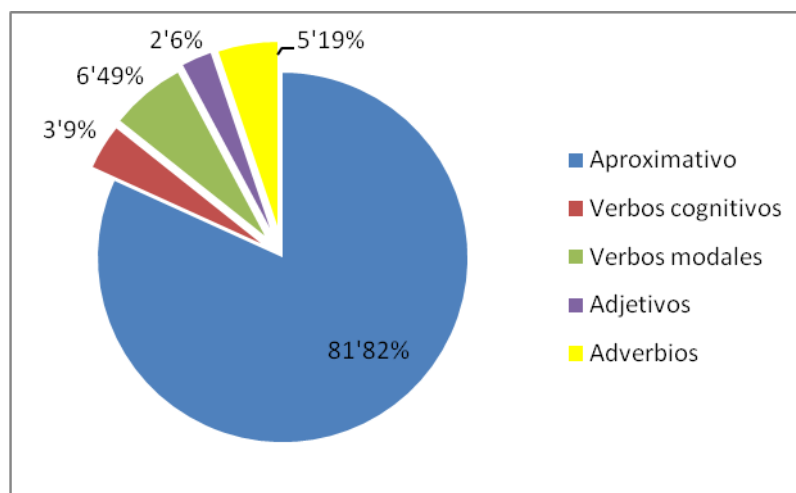
Estará triste porque no entenderá sus clases.

(98)

A lo mejor el arquitecto quiere un gran...

En cuanto a los mecanismos de probabilidad, en el siguiente gráfico se pueden ver las expresiones seleccionadas por los estudiantes:

Figura 2. Mecanismos de probabilidad



De los mecanismos de modalidad externa, la única ausencia destacable es el uso de sustantivos de probabilidad. Estos emplearon verbos cognitivos (3) y modales (5), adjetivos (2) y adverbios (4).

(99)

Creo que sus hijos tendrían un accidente.

(100)

Porque él va a competir.

(102)

Ella vive en Granada, es posible.

(103)

*Posiblemente *estará* una policía de otra ciudad.*

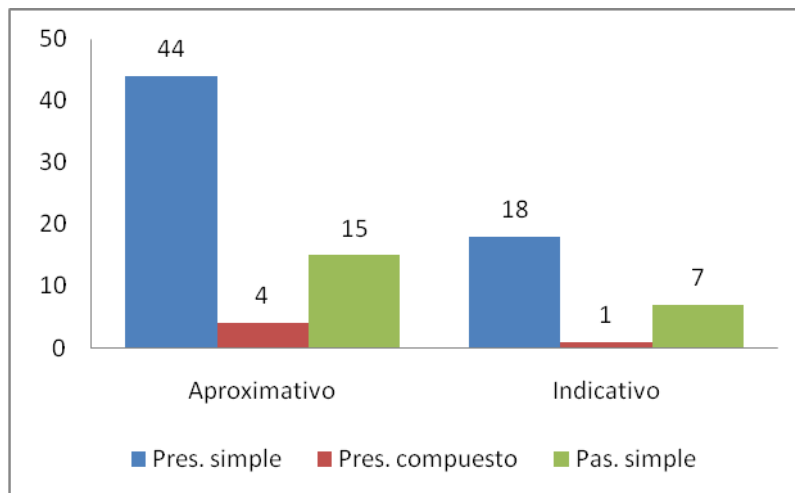
Creer que (3) y *es posible* (2) fueron las únicas expresiones para verbos cognitivos y adjetivos respectivamente empleadas en esta entrevista. En cuanto a los verbos modales, destacan las perífrasis *poder + infinitivo* (3) e *ir a + infinitivo* (2) y, entre los adverbios, *posiblemente* (2), *probablemente* (1) y *a lo mejor* (1).

(104)

Porque él va a competir.

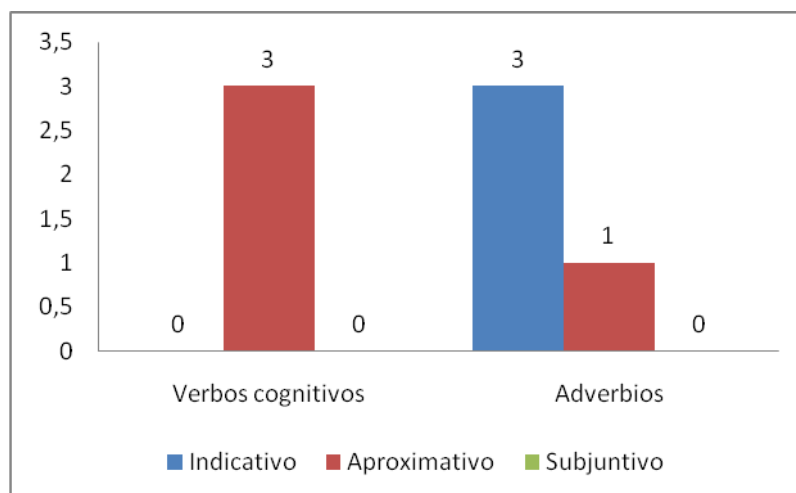
En el siguiente gráfico, se puede ver la mayor preferencia de uso de las formas aproximativas frente a las de indicativo:

Figura 3. Formas aproximativas frente a formas indicativas



Pasemos ahora a comprobar la selección modal:

Figura 4. Selección modal



Como se puede ver, en ninguno de los mecanismos escogidos por los aprendientes durante la entrevista se halla el modo subjuntivo, ni siquiera en mecanismos que obligatoriamente lo seleccionan, como es el caso de la expresión *es posible*, que se usó sin verbo por lo que no podemos saber si los aprendientes conocían su uso con subjuntivo.

(99)

No, no, no, no... es posible, pero...

De entre los adverbios empleados, *posiblemente* fue el único que seleccionó el modo aproximativo (1 - 25%), prefiriendo para el resto de casos el modo indicativo (3 - 75%). Destaca, pues, la ausencia del modo subjuntivo en el uso de estos así como el escaso número en su uso. Esto puede deberse a que en su país de origen se les enseñó la mayoría de estos junto con subjuntivo, como hemos visto que se defiende en muchas gramáticas no solo tradicionales.

(105)

Posiblemente estará (será) una policía de otra ciudad.

En cuanto a los verbos cognitivos, el único verbo empleado (*creer que*) siempre estuvo acompañado del modo aproximativo.

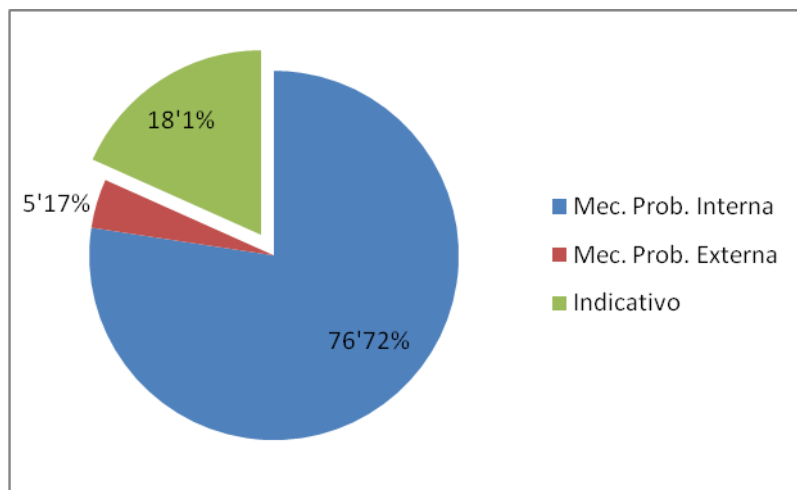
(106)

Creo que estará (será) muy vano (presumido).

2.2.2. Enseñanza significativa a través de una propuesta cognitiva (Nivel A2+)

En este grupo, el número de producciones afirmativas es aún menor con respecto a las expresiones de probabilidad (21 de 116 producciones; 18,1%), siendo el modo aproximativo el de mayor uso (89):

Figura 5. Resultados generales



(107)

● *¿Qué le pasará?*

○ *Está triste.*

(108)

No tendría ni un duro.

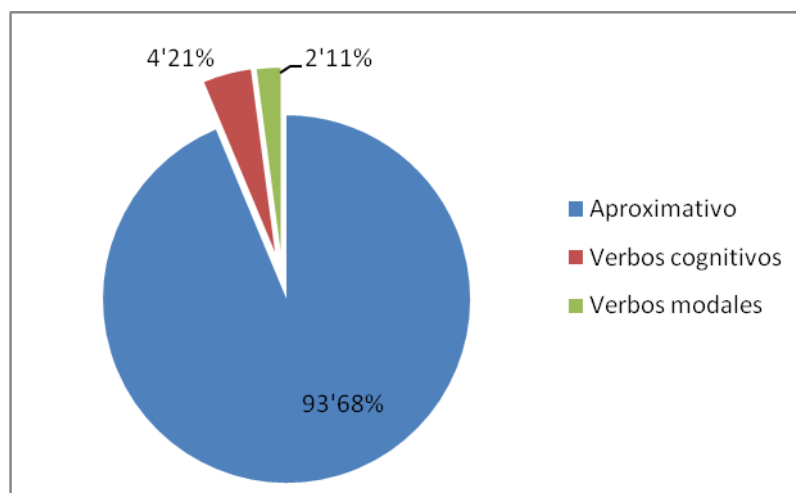
(109)

Parece muy traviesa.

Con todo, es necesario señalar que el escaso empleo de mecanismos de probabilidad externa (5) se debe a que en el nivel de los estudiantes (A2+) aún no se ha enseñado la probabilidad.

Veamos los mecanismos de probabilidad empleados por este grupo:

Figura 6. Mecanismos de probabilidad



Ya se ha comentado que este grupo, debido a su nivel, aún no conocía dicha función comunicativa, habiéndosela enseñado por primera vez a través de la propuesta cognitiva mediante mecanismos de probabilidad interna, de ahí que solo se empleen en cinco ocasiones mecanismos externos (verbos cognitivos y verbos modales).

Es interesante el uso del verbo de opinión *creer* (3) y el atributivo *parecer* (1) para la expresión de la hipótesis, que demuestra que son mecanismos de modalidad existentes en su LM. En el caso de la perífrasis *ir a* + infinitivo (1), es necesario señalar que en la propuesta cognitiva se hizo referencia al valor aproximativo de esta, lo que explicaría su uso durante la entrevista. Asimismo, destaca la perífrasis obligativa *tener que* + infinitivo en aproximativo (1).

(110)

Creo que le gusta divertirse con amigos.

(111)

Parece muy traviesa.

(112)

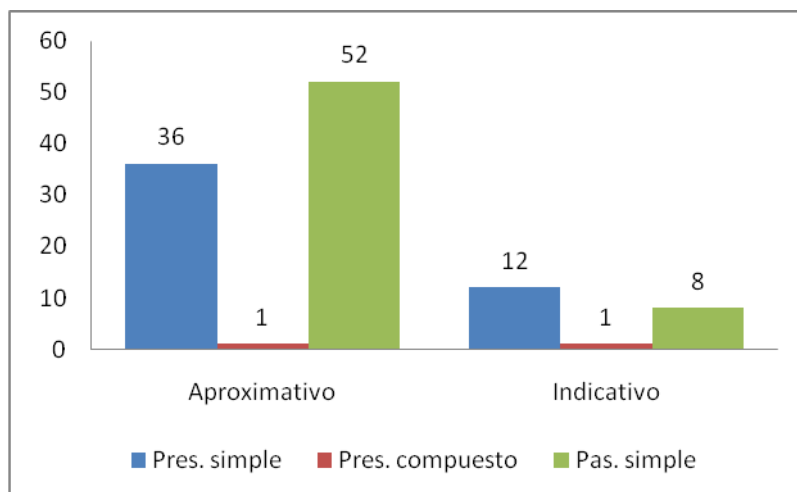
Monika va a salir con amigos.

(113)

Tendría que escribir una redacción.

Al igual que ocurrió con el grupo de nivel intermedio, el siguiente gráfico demuestra el mayor uso de las formas aproximativas frente a las de indicativo para la expresión de la probabilidad:

Figura 7. Formas aproximativas frente a formas indicativas



Resulta interesante el hecho de que, pese a no conocer la forma *habré cantado*, uno de los estudiantes dedujo³¹⁵ que, si para afirmar o expresar de forma positiva algo que está próximo al presente se emplea la forma *he cantado*, para hacerlo aproximadamente se debería utilizar aquella.

(114)

Habrá estudiado ???

Como este grupo aún no tenía conocimiento del modo subjuntivo, no hemos considerado necesario hacer un gráfico sobre la selección modal. Así, lo único destacable es que los verbos cognitivos siempre se emplearon con indicativo (2) o sin verbos, con sustantivos o adjetivos (2).

(115)

Creo que le gustan (las) fiestas.

(116)

Creo que algo con coches.

³¹⁵ Al finalizar la entrevista, y siendo consciente de que uno de ellos había empleado dicha forma sin habérsela enseñado, se le preguntó la razón de haberla usado; el estudiante respondió que había aplicado la lógica.

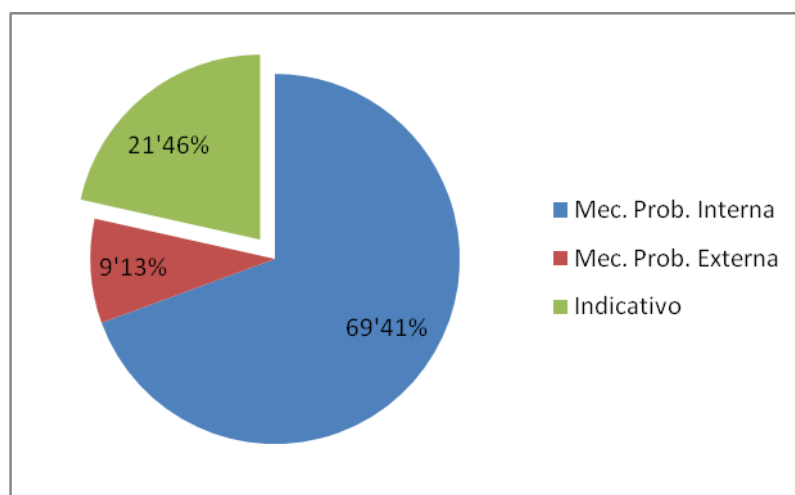
(117)

Parece muy traviesa.

2.3. Conclusiones

Los resultados demuestran que a través de una enseñanza significativa –bien sea mediante el *foco en la forma*, bien mediante la gramática cognitiva– se puede facilitar el proceso de aprendizaje y posterior adquisición de la expresión de la probabilidad mediante el uso de las formas aproximativas cuyo uso, como se verá en el siguiente grupo, es escaso.

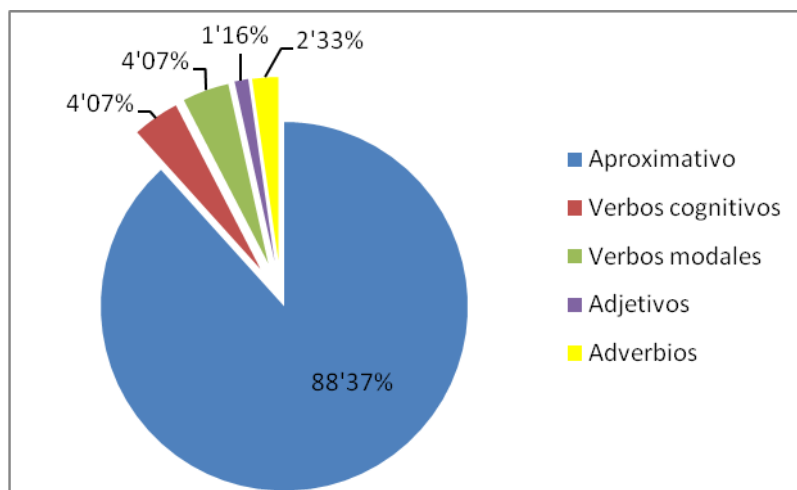
Figura 8. Resultados generales



En los estudiantes que recibieron una enseñanza significativa, el número de producciones afirmativas es relativamente bajo (47 de 219 producciones; 21,46%), siendo el modo aproximativo el de mayor uso (152) para la expresión de la probabilidad y los mecanismos de modalidad externa (20) los de menor empleo.

En el siguiente gráfico se puede comprobar la gran diferencia existente entre el uso de los distintos mecanismos internos y externos:

Figura 9. Mecanismos de probabilidad



El bajo nivel de los estudiantes actúa en detrimento de los mecanismos de modalidad externa (11,63%), bien por desconocimiento –como es el caso del grupo de nivel A2+–, bien por miedo al modo subjuntivo cuyo uso, como se ha comprobado en el grupo de nivel B1, fue nulo. Esto iría conectado al escaso número de verbos modales (6), adjetivos (2) y adverbios (4) empleados durante la entrevista que, en muchos casos seleccionan el modo subjuntivo y, por miedo al error, evitarían dichos mecanismos. Asimismo, destaca la ausencia de verbos cognitivos (7) en forma negativa. Las expresiones utilizadas fueron *creer que* (6), *parecer* (1), *tener que* + infinitivo (1), *poder* + infinitivo (3), *ir a* + infinitivo (3), *es posible* + Ø (2), *posiblemente* (2), *probablemente* (1) y *a lo mejor* (1).

(118)

Los obreros habrán construido la casa demasiado cerca de la calle.

(119)

Parece muy traviesa.

(120)

Tendría que escribir una redacción.

(121)

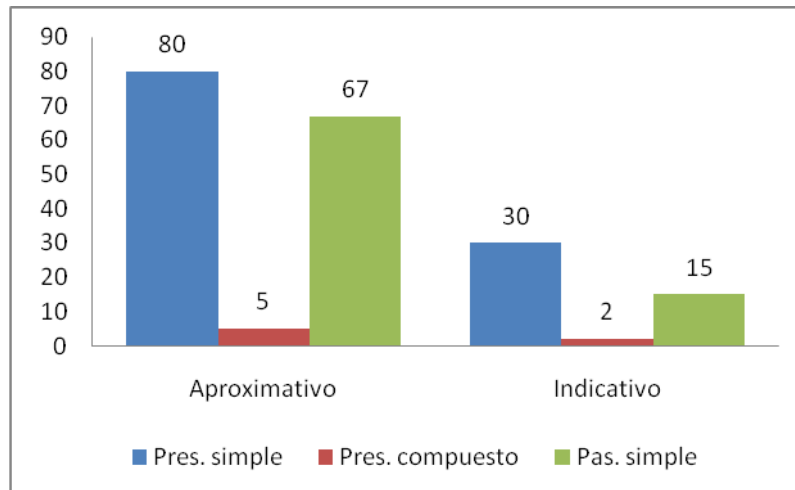
Ella vive en Granada, (así que) es posible.

(122)

*Posiblemente *estará* una policía de otra ciudad.*

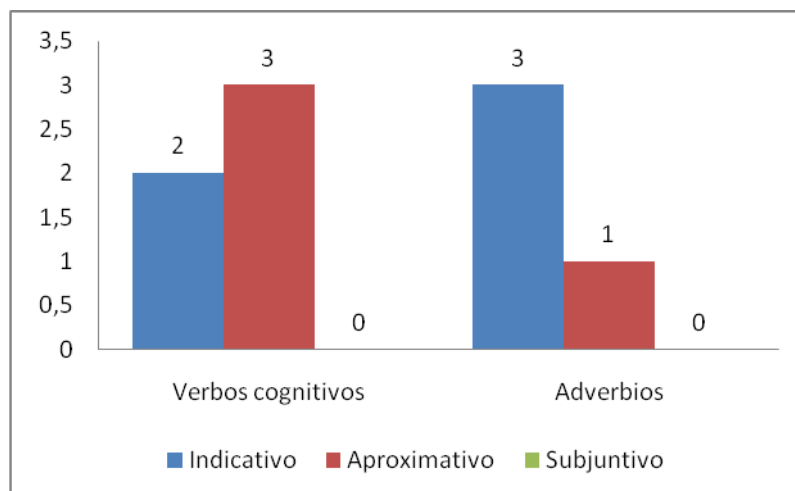
En cuanto al uso de las formas del modo aproximativo, el siguiente gráfico demuestra que en todos los casos estas superan a las del modo indicativo:

Figura 10. Formas aproximativas frente a formas indicativas



Por último, entre las producciones analizadas no se ha encontrado uso alguno del modo subjuntivo en ninguno de los mecanismos de modalidad externa, como demuestra la siguiente figura:

Figura 11. Selección modal



Los verbos cognitivos empleados por los aprendientes, *creer* y *parecer*, seleccionaron indicativo (2) y aproximativo (3); si bien ambos aparecieron, además, sin verbos alguno (2).

(123)

Creo que le gusta divertirse con amigos.

(124)

Creo que sus hijos tendrían un accidente.

(125)

Creo que algo con coches.

En el caso del adverbio, se emplearon *posiblemente*, *probablemente* y *a lo mejor* junto con indicativo (3) y aproximativo (1).

(126)

A lo mejor el arquitecto quiere un gran ???

(127)

*Posiblemente *estará* una policía de otra ciudad.*

La enseñanza significativa de las formas aproximativas permite, como venimos defendiendo en este estudio, su adquisición. Sin embargo, al ser niveles bajos para el aprendizaje y adquisición de la expresión de la probabilidad no podemos saber aún cuál será el uso que de los distintos mecanismos harán estos aprendientes. Lo que interesa aquí es asegurarse de que estos adquieren dicho modo, pues se corre el riesgo de no hacerles competentes en dicha función comunicativa, como veremos en el siguiente capítulo en cuanto a aquellos estudiantes cuyo aprendizaje, pese a haber estado en contexto de inmersión, se produjo en sus países de origen.

III

ESTUDIANTES QUE NO RECIBIERON UNA ENSEÑANZA SIGNIFICATIVA

3.1. Introducción

En este segundo grupo –formado por hablantes no-nativos de Estados Unidos, Brasil, Rusia y Europa³¹⁶, cuyas edades oscilan entre los 19 y los 34 años–, encontramos aprendientes cuya instrucción se hizo a través de otras metodologías de las que disponemos en el mundo del español como L2 o LE. Asimismo, dentro de cada uno de ellos se hallan distintos subgrupos dependiendo del nivel y de las condiciones de aprendizaje en la que se encontraban aquellos.

Así, hay que separar los aprendientes que comenzaron su aprendizaje en sus países de origen de los que lo hicieron en España o han recibido enseñanza bilingüe. Estos, a su vez, están divididos en subgrupos dependiendo del nivel y de los factores que influyeron en su proceso de aprendizaje:

1. Aprendientes cuyo proceso de aprendizaje se produjo en sus países de origen
 - a) Grupo de A2+
 - b) Grupo de niveles B1- y B1
 - c) Grupo de niveles B1+ y B2

2. Aprendientes que estuvieron en contexto de inmersión total
 - a) Estudiantes que comenzaron su aprendizaje en España (B2)

³¹⁶ Eslovacos, polacos, checos, franceses, italianos, ingleses, suizos y alemanes.

- b) Estudiantes de Filología Hispánica en España (B2+/C1-)
- c) Profesoras de español no-nativas (C1+/C2)

En todos los casos, se trata de grupos homogéneos, pues no hay grandes desniveles entre ellos, y de nivel sociocultural alto, ya que todos están estudiando o han estudiado una carrera universitaria.

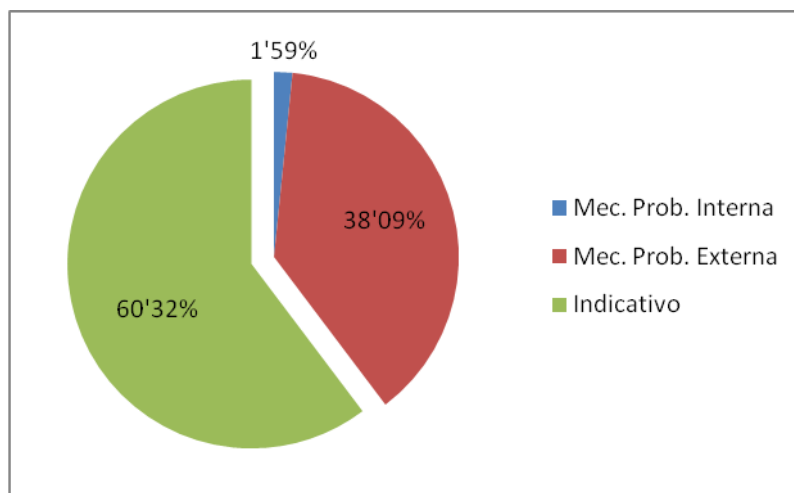
3.2. Resultados

3.2.1. Aprendientes cuyo proceso de aprendizaje se produjo en sus países de origen

3.2.1.1. Grupo de nivel A2+

Este grupo que, como ya se ha señalado, tenía un nivel B1 falso aunque conocía el subjuntivo y algunos mecanismos formales de modalidad externa, produjo un alto número de producciones afirmativas con respecto a las expresiones de probabilidad (38 de 63 producciones; 60,32%):

Figura 12. Resultados generales



(128)

Ese niño tiene cuatro años.

(129)

...no tendrá hijos...

(130)

...creo que le gustan (los) vestidos...

No resulta extraño que, de ese 39,68% restante, el uso de mecanismos de probabilidad interna (1) sea casi inexistente, ya que –como se viene insistiendo en este trabajo– la enseñanza de las formas aproximativas como modo independiente, cuyos valores no son temporales sino modales, no se aplica en prácticamente la totalidad de los métodos de E/LE. También es necesario señalar que en Estados Unidos, muchos métodos de español utilizados en clase son traducciones de métodos de inglés como L2, por lo que no ofrecen muestras reales de lengua.

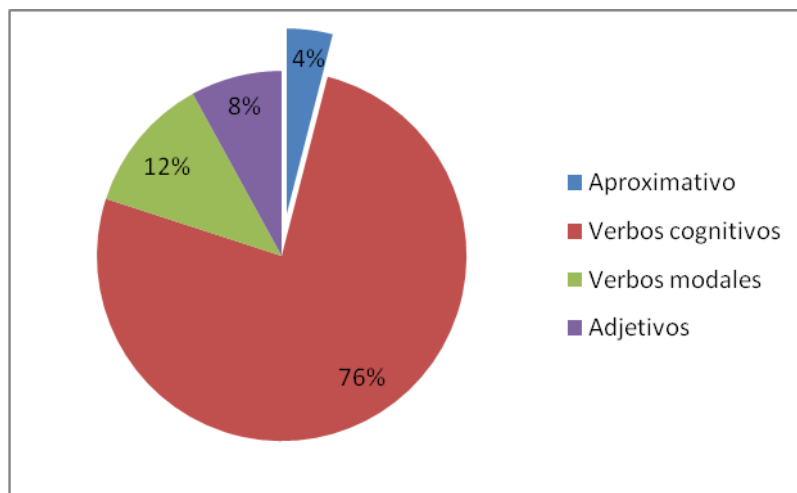
El número de producciones mediante mecanismos de modalidad externa es mucho mayor (24), si bien, como veremos en el siguiente gráfico, destaca la ausencia de adverbios, lo que nos hace pensar en la posibilidad de que estos hayan sido presentados en el aula de E/LE junto con el modo subjuntivo, con el que no se sienten cómodos como comprobaremos más adelante en cuanto a la selección modal. Si comparamos el porcentaje de uso en cuanto a mecanismos de modalidad externa entre este grupo y el primero de los que recibieron una enseñanza significativa (ambos estadounidenses), vemos que aquí –pese a tener los estudiantes un nivel más bajo– es mucho mayor, si bien la mayoría de estos son verbos cognitivos que, como ya se ha mencionado, son los que primero se adquieren en el orden morfológico.

(131)

Creo que le gusta bailar.

Pasemos, pues a analizar los mecanismos de probabilidad:

Figura 13. Mecanismos de probabilidad



Además del adverbio, tampoco se hace uso de sustantivos de probabilidad para la modalidad externa. Los informantes de este grupo hicieron uso de verbos cognitivos (19) y modales (3), y de adjetivos (2).

El bajo nivel de los estudiantes hace que los verbos cognitivos empleados sean *creer que* (18) y *parecer* (1), que solo aparezca el verbo modal *poder*³¹⁷ +infinitivo (3) y que el único adjetivo sea *posible*.

(132)

Creo que está... estudiando en la Universidad.

(133)

*El niño *aparece* feliz.*

(134)

...es una chica bonita y... puede bailar.

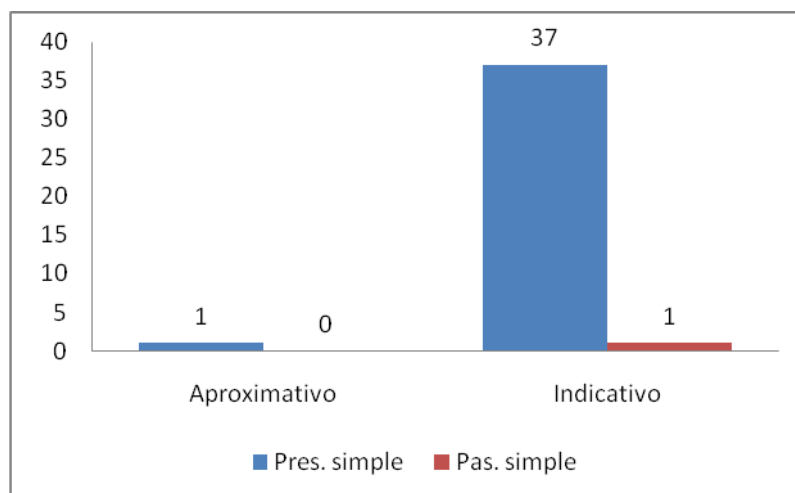
(135)

...es posible... porque ella (es) muy bonita y...

La siguiente figura muestra la casi total ausencia del modo aproximativo y el alto porcentaje de uso de las formas indicativas para afirmar algo sobre lo que no tenían conocimiento alguno:

³¹⁷ Todos con valor deóntico.

Figura 14. Formas aproximativas frente a formas indicativas



Como veremos más adelante, esto no se puede achacar al bajo nivel del grupo, ya que el grupo de mayor nivel dentro de esta categoría de aprendizaje en contexto de no-inmersión, fue el que más producciones afirmativas produjo de todos los entrevistados.

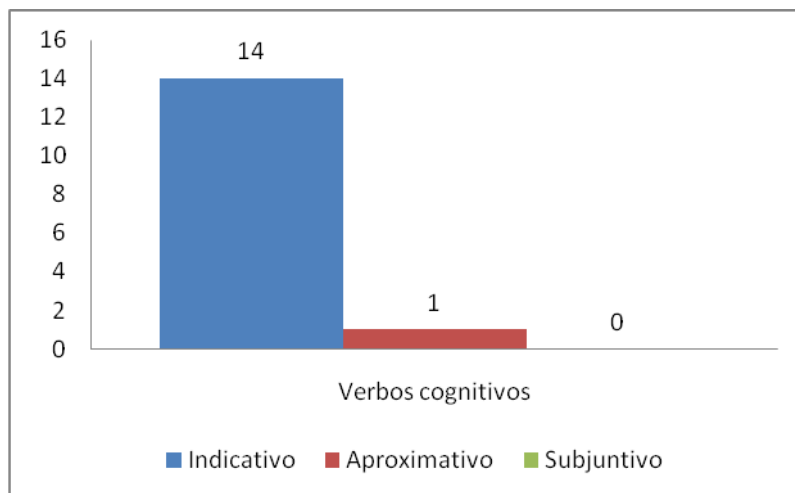
Igualmente resulta curioso el hecho de que solo se emplee en una ocasión una forma de pasado, ya que se les pidió durante gran parte de la entrevista que hicieran hipótesis sobre cuestiones pasadas de las personas que aparecían en las fotos.

(136)

- *¿Qué le gustaría hacer a esta niña?*
- *Pues le gusta jugar con niños.*

En cuanto a la selección modal de los mecanismos de modalidad externa, destaca la ausencia del subjuntivo:

Figura 15. Selección modal



Dicha ausencia se da incluso en verbos cognitivos en forma negativa (1), cuyo empleo aparece junto a indicativo.

(137)

*Pues no creo que *es* un jugador de fútbol.*

Ya se ha comentado que es probable que la falta de adverbios se deba a que su presentación haya sido acompañados de subjuntivo y que el miedo a cometer errores en su uso haya provocado su no elección. Además, es necesario señalar que un 21,06% (4) de dichos verbos aparece con sustantivo o con formas no personales del verbo.

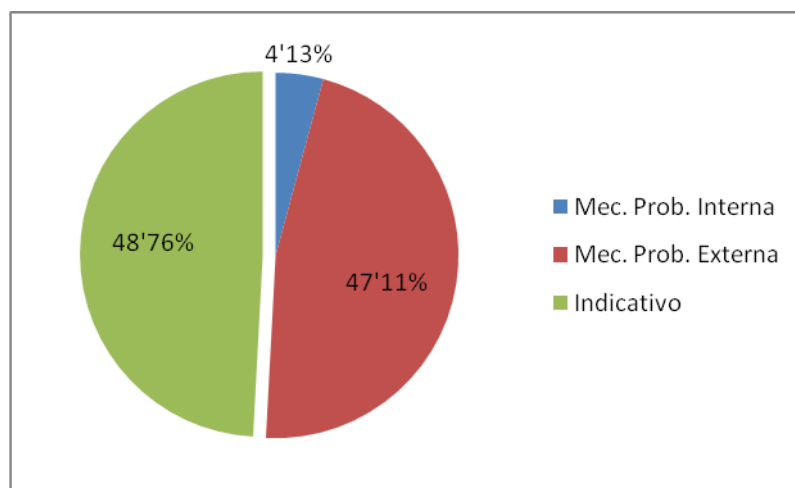
(138)

Creo que cuatro.

3.2.1.2. Grupo de niveles B1- y B1

Las dos entrevistas que se llevaron a cabo con este grupo muestran una reducción considerable en el uso de producciones afirmativas (59 de 121) para referirse a algo de lo que no se tiene conocimiento, si bien, sigue siendo bastante alto con respecto a los aprendientes que recibieron la instrucción significativa:

Figura 16. Resultados generales



(139)

Tiene una mujer.

(140)

Hablará de recuerdos juntos.

(141)

Pienso que es deportista.

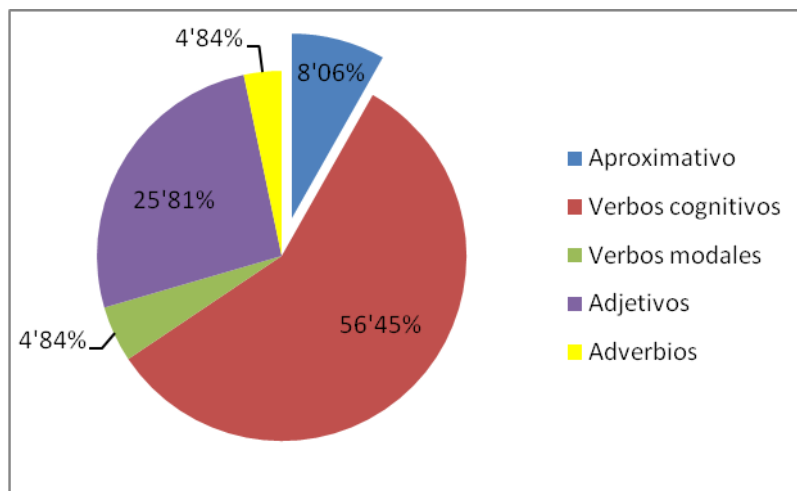
Al igual que el grupo de informantes anterior, de ese porcentaje de uso de los distintos mecanismos de probabilidad interna y externa (51,24%), apenas se da el empleo del modo aproximativo (5) y, cuando se dio, pudo estar causado no por conocer su uso –hecho que al finalizar la entrevista me confirmaron–, sino por haber intervenido frecuentemente haciendo preguntas empleando las formas aproximativas, lo que habría provocado que tuvieran conciencia de su significado. Con todo, es más que probable que, si el entrevistador no hubiera intervenido, no las habrían empleado, prefiriendo otras fórmulas para expresar la probabilidad.

(142)

● *¿Qué creéis que habrá podido pasar?*○ *Creo que él... habrá... matado a alguien.*

El siguiente gráfico muestra, de forma más clara, la preferencia en el uso de otros mecanismos de modalidad externa (57 de 121):

Figura 17. Mecanismos de probabilidad



En este caso, la única ausencia es la expresión de la probabilidad mediante sustantivos, siendo los verbos cognitivos (35) los de mayor uso por ser los primeros en el orden de adquisición morfológica, seguidos de los adjetivos (16).

(143)

Creo que estudiaba mucho.

(144)

Es posible que sea...

Es interesante, no ya que empleen mayor variedad de verbos cognitivos que el grupo anterior, sino el uso de *sentir* como verbo de probabilidad, ya que este no aparece en ninguno de los métodos de español que se han analizado o se conocen:

(145)

Sí, siento que sus padres... inmigraron a España.

Entre los verbos modales (3), es necesario destacar no solo la perífrasis *poder* + infinitivo, sino la tradicionalmente llamada “de obligación” *deber* + infinitivo para expresar modalidad epistémica, lo que demuestra que es un universal lingüístico puesto que pocos son los métodos que la incluyen entre las formas de expresión de probabilidad.

(146)

*Puede *ser* escrito por un chico o chica.*

(147)

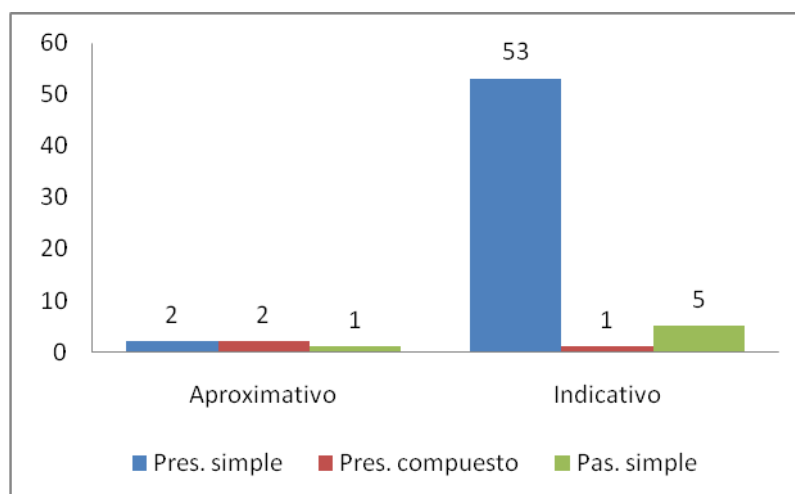
*Sí, pero debe tener trabajo.*En cuanto al adverbio, solo se usó *quizá* (3):

(148)

Quizás sea...

Al igual que ocurrió con el grupo anterior, se dio un menor uso de las formas aproximativas frente a las de indicativo para la expresión de la probabilidad:

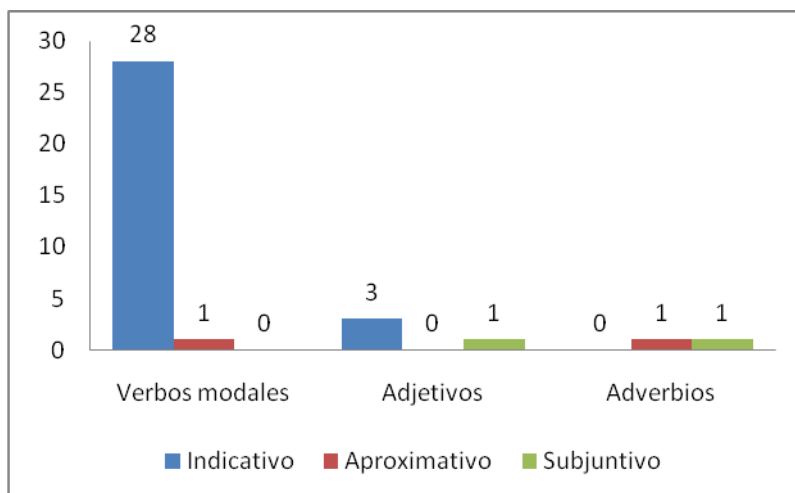
Figura 18. Formas aproximativas frente a formas indicativas



Como ya se ha dicho, el uso de *cantaré*, *habré cantado* y *cantaría* probablemente se dio por haber intervenido durante la entrevista usando dichas formas, no ya porque las conocieran para dicha función comunicativa.

La selección modal, con respecto a los mecanismos de probabilidad externa, quedó como muestra la siguiente figura:

Figura 19. Selección modal



En las entrevistas realizadas a este grupo, sí vemos el uso del modo subjuntivo, si bien este es muy escaso, incluso en mecanismos que lo seleccionan obligatoriamente, como es el caso de la expresión mediante el adjetivo *posible*:

(149)

Es posible que sea para un amor muerto.

Es posible que aparece junto a indicativo (8), subjuntivo (1) y junto a \emptyset (7). Este escaso uso del subjuntivo, que también se refleja en el adverbio, vuelve a demostrar el miedo a cometer errores.

(150)

*Es posible que el obispo *va* a llegar en un barco...*

El adverbio *quizá* aparece seleccionando los modos aproximativo –probablemente debido a la intervención del entrevistador– y subjuntivo.

(151)

*Quizás habría *habido* un examen.*

(152)

Quizás sea...

Esto podría demostrar que solo se les ha enseñado acompañado de subjuntivo, como ya hemos mencionado anteriormente. Asimismo, encontramos su uso con \emptyset .

Respecto a la selección modal de los verbos cognitivos, el 77,14% lo hizo junto a indicativo, el 2,86% con aproximativo y el 17,14% con sustantivos o formas no personales del verbo. Además, hay un uso de verbo cognitivo en forma negativa junto con indicativo:

(153)

Creo que es un ingeniero.

(154)

Creo que él... habrá... matado a alguien.

(155)

Yo creo que... algo con unos hombres.

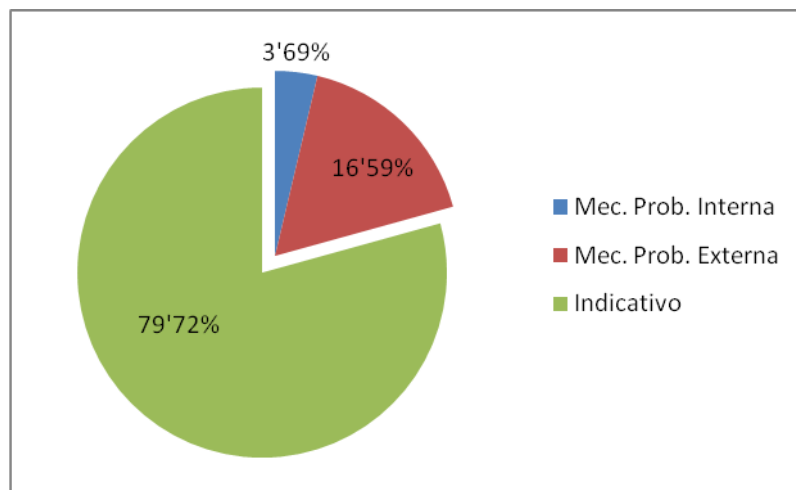
(156)

*...no creo que esa chica *es* su hija.*

3.2.1.3. Grupo de niveles B1+ y B2

Como ya se ha adelantado, resulta curioso que –a pesar de ser este el de nivel más alto de español– sea el grupo con mayor porcentaje de uso de producciones afirmativas (173 de 217) frente a mecanismos formales para la expresión de la probabilidad de hechos desconocidos:

Figura 20. Resultados generales



(157)

● *¿Y por qué tendrá problemas?*

○ *Tiene mucho que estudiar.*

Dichas entrevistas se hicieron con posterioridad a las del primer grupo que recibió la enseñanza significativa a través del “foco sobre la forma”, enseñanza que dio buenos resultados. Tras comprobar el escaso uso de mecanismos formales de probabilidad, se llegó a la conclusión de que esto se pudo deber al hecho de que la actividad consistía en representar situaciones mediante mímica que se les entregaba en tarjetas; al ver en ese mismo momento a sus compañeros “actuando”, es posible que no lo consideraran como probabilidad sino como un hecho; de ahí que produjeran enunciados afirmativos o positivos en lugar de aproximativos (8) o de duda (36).

(158)

Que llegará su novio tarde...

(159)

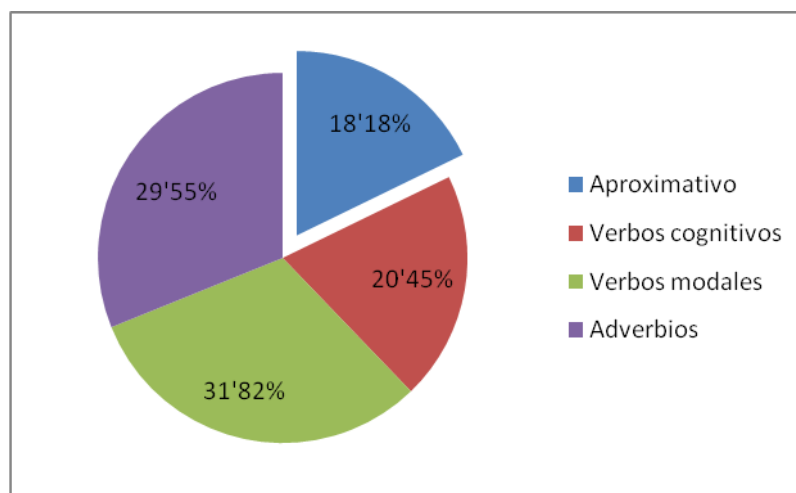
A lo mejor tiene dolor de cabeza.

Con todo, las entrevistas realizadas a los dos grupos anteriores de esta categoría de aprendizaje en contexto de no-inmersión se hicieron tras concluir esto, modificando el tipo de actividades propuestas, y el resultado fue el mismo: mayor o alto porcentaje en el uso³¹⁸ de producciones afirmativas que mecanismos de modalidad tanto externa como interna.

Entre los mecanismos formales de probabilidad, se da un mayor uso de los de modalidad externa (81,82%) que los de interna (18,18%), como se puede ver en el siguiente gráfico:

³¹⁸ En el caso del segundo grupo de esta categoría, supone casi el 50% de uso.

Figura 21. Mecanismos de probabilidad



Resulta de gran interés el hecho de que, pese a ser un grupo de nivel avanzado, los informantes prefirieran el uso de verbos modales (14), que son los más tardíos en el orden de adquisición de la probabilidad por sus múltiples valores. Esto no es más que una prueba de que la capacidad de muchas perífrasis de contener valores tanto deónticos como epistémicos es un universal lingüístico. De ahí el uso de *tener que* + infinitivo, *deber* + infinitivo y *poder* + infinitivo, además de *poder ser (que)*:

(160)

Sí, tenía que levantarse más temprano.

(161)

O alguien debe venir y no viene.

(162)

*Puede ser una relación *de* ¿larga distancia?*

(163)

*Puede ser que sólo *quiere* tener un novio y nada más.*

En cuanto a los verbos cognitivos (9), destaca la ausencia de *creer*, prefiriendo *parecer* (8) y *suponer* (1):

(164)

Parece que tiene fiebre.

(165)

...pero... me parece que...

(166)

Supongo que... un novio.

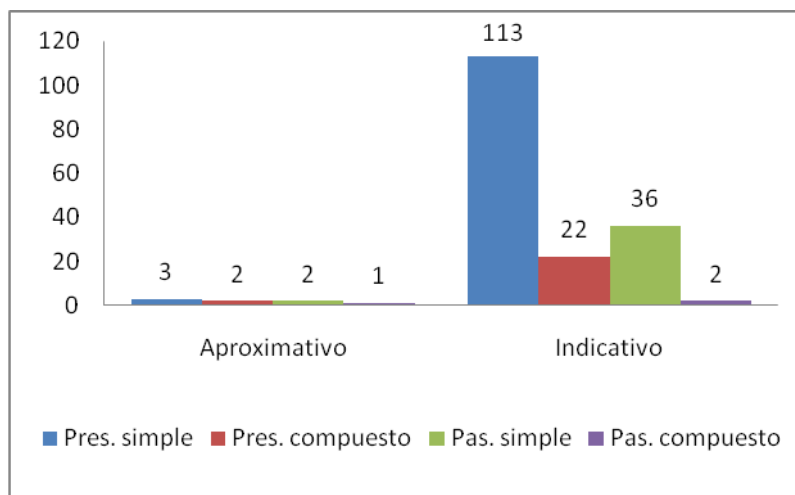
Destaca, igualmente, el número de adverbios de probabilidad empleados (13). Como veremos en las entrevistas realizadas a los informantes que estuvieron en contexto de inmersión total, la variedad de adverbios empleados –*quizá(s), tal vez, a lo mejor, probablemente y posiblemente*– se debe al nivel que poseen los informantes.

(167)

Tal vez ella encontró una carta.

Con todo, es alarmante el alto porcentaje de uso de formas indicativas no ya con respecto a las aproximativas, sino con el resto de formas de probabilidad:

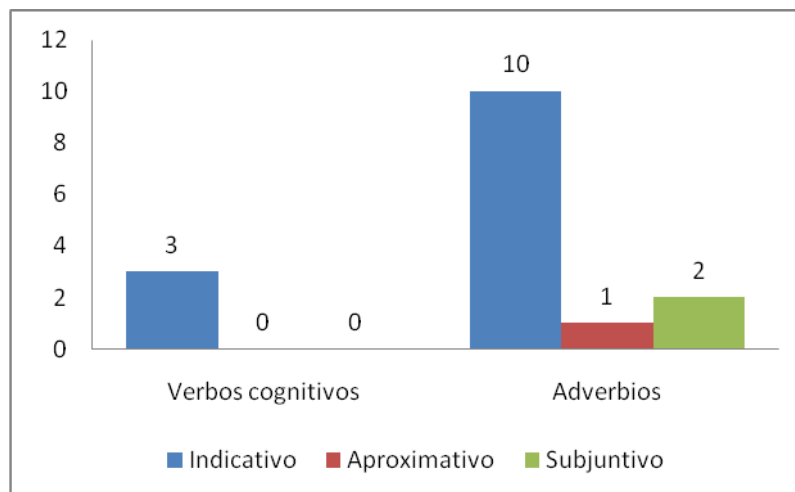
Figura 22. Formas aproximativas frente a formas indicativas



Como ya se ha señalado, pese a que con el grupo de nivel B1 –que realizó la misma actividad, recibiendo una enseñanza significativa– se obtuvieron buenos resultados, es posible que los informantes del grupo aquí analizado sintieran como hechos reales las representaciones que sus compañeros realizaron, no ya como probabilidad, lo que explicaría el excesivo número de enunciados afirmativos o positivos en lugar de aproximativos o de duda.

Pasemos, ahora, a ver la selección modal en cuanto a verbos cognitivos y adverbios se refiere:

Figura 23. Selección modal



De los adverbios empleados durante la entrevista, *quizás* fue el único que seleccionó indicativo (4) y subjuntivo (2), siendo el modo indicativo el preferido para *tal vez* (3), *posiblemente* (1), *probablemente* (1), *a lo mejor* (1). En una única ocasión se hizo uso de un adverbio (*tal vez*) acompañado de \emptyset . En cambio, de los verbos cognitivos (9), sólo *parecer* seleccionó en tres ocasiones el modo indicativo, prefiriendo su uso con sustantivo o \emptyset .

(168)

Quizá hemos hecho algo que no le guste.

(169)

Quizás ellos se hayan conocido y no se hayan visto en mucho tiempo.

(170)

Parece que su novio ha roto con ella.

También destaca el uso de *poder ser que* + indicativo.

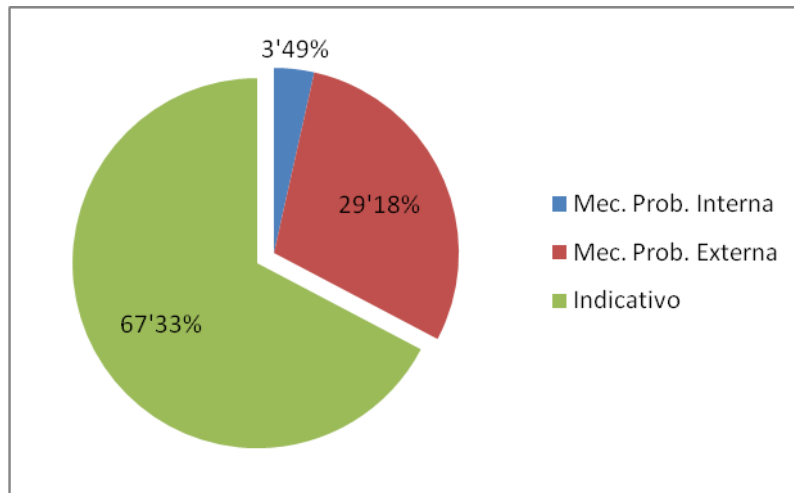
(171)

*O puede ser que *tiene* un problema...*

3.2.1.4. Resumen de porcentajes de este primer grupo

Pese a que los grupos de estudiantes entrevistados en esta primera categoría de aprendizaje de la lengua meta en sus países de origen son heterogéneos con respecto al nivel de español, el porcentaje de uso de producciones afirmativas o positivas es excesivamente alto (270 de 401):

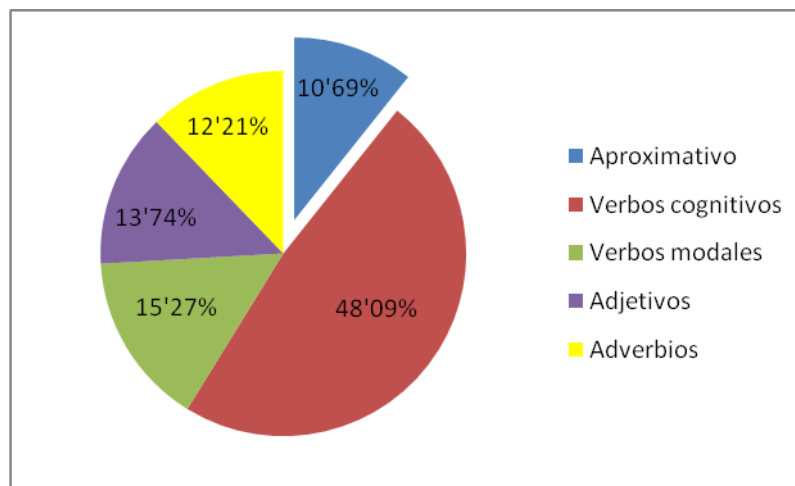
Figura 24. Resultados generales



Ya se ha comentado el hecho de que las entrevistas realizadas al último grupo aquí analizado se grabaron antes que los dos grupos primeros y que, debido a los resultados obtenidos, se decidió cambiar la modalidad de actividades. Sin embargo, como se ha podido comprobar, el número de enunciados afirmativos continuó siendo bastante alto. Esto se debe, no ya al mayor menor nivel de español que tengan los aprendientes, sino a la instrucción que han recibido. Como venimos defendiendo a lo largo de este estudio, si no se ofrece una propuesta metodológica significativa, atendiendo a las distintas formas de expresar probabilidad en español, difícilmente podremos hacer que nuestros estudiantes alcancen la competencia comunicativa deseada.

Otra de las consecuencias de la instrucción formal que se viene rechazando en este trabajo es el escaso uso de los mecanismos formales de modalidad interna (10,69%):

Figura 25. Mecanismos de probabilidad



Bien es cierto que el español posee un amplio abanico de expresiones para la probabilidad, pero es labor tanto de investigadores como de docentes poner en conocimiento del aprendiente los mecanismos formales existentes para poder ser competente en dicha función comunicativa.

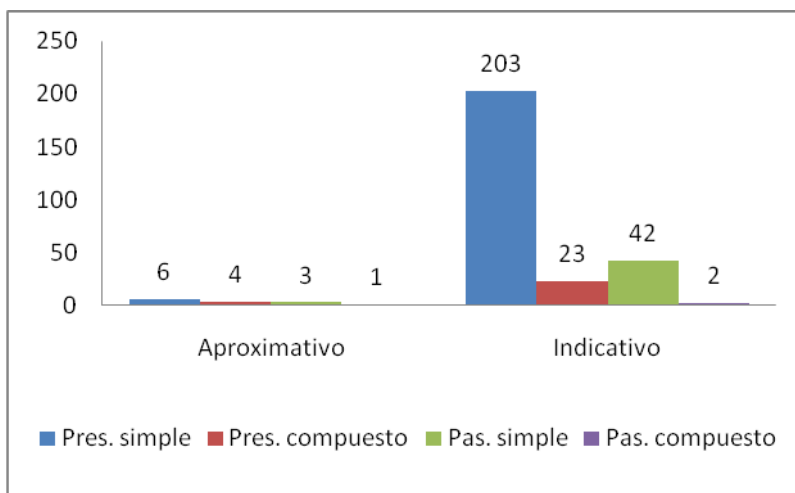
Destaca la ausencia de sustantivos que, como vemos, no se debería a que su uso se enseñe en niveles más altos y que no se adquiriera fácilmente, sino más bien a que este mecanismo de modalidad externa no se suele presentar en el aula de E/LE.

Como muestra el gráfico, no es de extrañar que los verbos cognitivos sean los de mayor uso (63), pues son los que primero se adquieren. Sin embargo, es interesante que los modales, los que mayor dificultad de aprendizaje suponen, sean el segundo mecanismo formal más empleado (20), así como los adjetivos (18).

Que los adverbios sean, junto con el modo aproximativo, el mecanismo menos empleado (16) puede deberse a que estos se enseñan acompañados única y exclusivamente de subjuntivo; ya que, como se observará en el gráfico sobre la selección modal, el uso de dicho modo es prácticamente nulo (3 de 401 producciones).

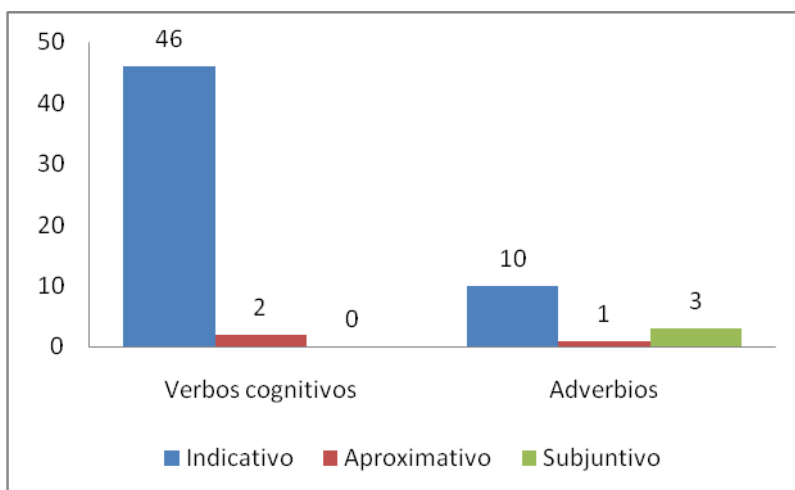
De nuevo, el gráfico nos muestra el excesivo uso de las formas indicativas con respecto a los mecanismos de probabilidad:

Figura 26. Formas aproximativas frente a formas indicativas



En cuanto a la selección modal, tanto aproximativo como subjuntivo aparecen en tres ocasiones cada uno:

Figura 27. Selección modal



Esto no debería extrañar, puesto que muchos de los mecanismos de modalidad externa pueden seleccionar los tres modos; sin embargo, el uso de indicativo se extiende incluso a expresiones que solo pueden seleccionar subjuntivo como es el caso de los verbos cognitivos en forma negativa (2), *es posible que* (8) o *poder ser que* (2).

(172)

*Es posible (que) *está* muerto ahora.*

(173)

*...no creo que *es* un jugador.*

(174)

*O puede ser que *tiene* un problema...*

Con respecto a los verbos cognitivos (63), el 71,43% (45) seleccionó indicativo –incluso aquellos en negativo (2) –, mientras que el 3,17% (2) lo hizo con aproximativo. Además, el 25,4% (16) empleó dichos verbos con sustantivos o formas no personales del verbo. *Creer, pensar, parecer, sentir* y *suponer* fueron los verbos utilizados durante las entrevistas.

(175)

Pienso que es deportista.

(176)

Creo que no tendrá hijos...

(177)

*...no creo que esa chica *es* su hija.*

(178)

...ella parece menos... divertida que la otra.

En cuanto a los adverbios –*quizás* (9), *tal vez* (4), *posiblemente* (1) probablemente (1), *a lo mejor* (1)–, el 62,5% (10) seleccionó indicativo, el 18,75% (3) apareció junto a subjuntivo y el 6,25% (1) lo hizo con aproximativo. El 12,5% (2) no seleccionó verbo, sustantivo o formas no personales del verbo. *Quizá* fue el único adverbio que seleccionó los tres modos:

(179)

Quizá no conoce la lengua.

(180)

*Quizás habría *habido* un examen.*

(181)

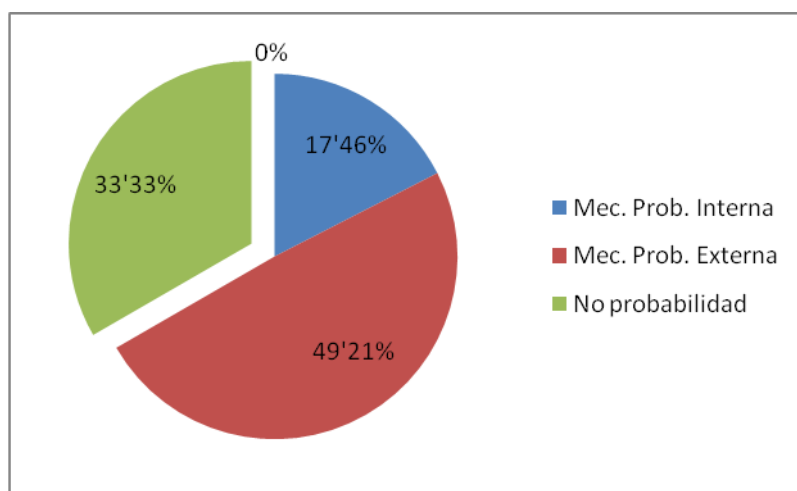
Quizás ellos se hayan conocido y no se hayan visto en mucho tiempo.

3.2.2. Aprendientes que estuvieron en contexto de inmersión total

3.2.2.1. Estudiantes que comenzaron su aprendizaje en España (B2)

En este grupo, se puede apreciar una considerable reducción de producciones afirmativas (21 de 63):

Figura 28. Resultados generales



(182)

O que ha pasado una noche muy buena con Ayako y ahora intenta escribir alguna cosa para... un poema para... conquistarla.

Puede que, al ser grabaciones realizadas con grabadora digital se haya perdido información no-verbal valiosa que indicara que dichas producciones respondían, no ya a afirmaciones, sino a enunciados de probabilidad alta.

Al igual que los informantes cuyo aprendizaje se inició en sus países de origen, de ese porcentaje de uso de los distintos mecanismos de probabilidad (66,67%), apenas se empleó el modo aproximativo (11 producciones), pese a que conocían su valor modal por haber sido explicado y practicado en el aula. Con todo, consideramos que, cuando se escogió dicho mecanismo de modalidad interna, se debió a la insistente intervención del entrevistador empleando las formas aproximativas en las preguntas que se les hacía. Así, la entrevista demostraría que, pese a llevar seis meses en contexto de inmersión y conocer los valores modales del modo aproximativo, los informantes no habrían adquirido aún dichos valores. Sin embargo, como se verá en el análisis

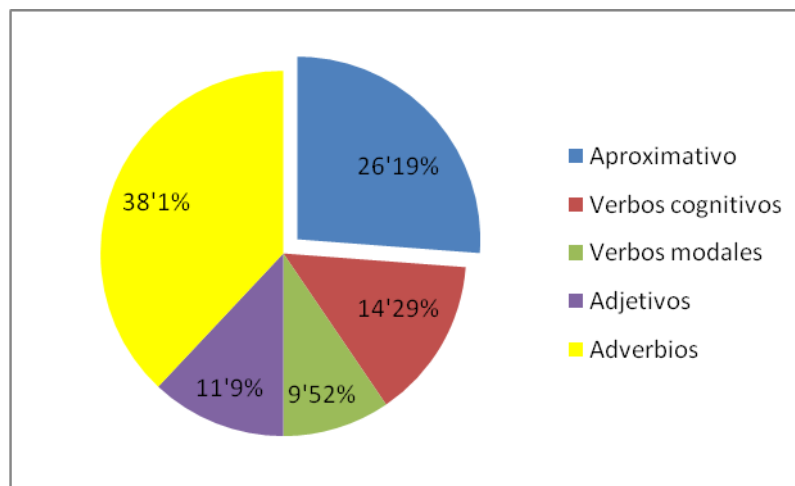
de los siguientes grupos de esta categoría, su adquisición se consigue poco después³¹⁹.

(183)

- *¿Qué habrá pasado entre Nacho y Paco?*
- *Nacho habrá hecho (una) broma que no (le) habrá gustado a Paco.*

Con respecto a los mecanismos de probabilidad interna y externa, el alto nivel de los estudiantes les permite hacer uso de la variedad formal de que dispone el español para la expresión de la probabilidad, si bien –como en el resto de grupos analizados– tampoco aparecen los sustantivos de duda o posibilidad:

Figura 29. Mecanismos de probabilidad



Los resultados de esta entrevista sí se corresponden con los estudios sobre el orden de adquisición de los mecanismos de modalidad externa, ya que son los adverbios (16) y los verbos cognitivos (6) los más empleados para dicha función comunicativa. *Quizás* (8), *probablemente* (5), *posiblemente* (1), *a lo mejor* (2) fueron las expresiones adverbiales escogidas; mientras que *creer* y *pensar* fueron los verbos cognitivos empleados.

(184)

*A lo mejor Denis y Lorena *son* casados y tienen un hijo.*

³¹⁹ Se ha podido comprobar cómo hablantes no-nativos que han estado –y están– en contacto con nativos y que no han recibido instrucción formal de ningún tipo, emplean con relativa frecuencia las formas aproximativas no con valores temporales, sino modales.

(185)

Creo que Alison ha roto con su novio.

Respecto a los adjetivos (5) y los verbos modales (4), la entrevista demuestra que dichos mecanismos aún no están muy fijados en la interlengua de los aprendientes pues de los primeros solo se emplean *posible* (3) y *probable* (2) y de los segundos únicamente *poder ser* –en dos ocasiones sin verbo y otra con aproximativo, pese a que rige subjuntivo.

(186)

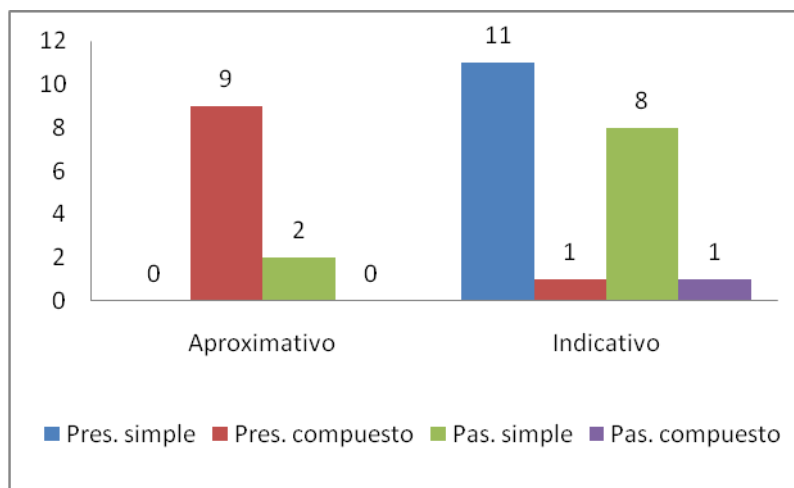
Es probable que Marik esté enamorado de Ayako.

(187)

Puede ser que Tomas se habrá enfadado (haya enfadado) de (por) la nota que recibió para su examen.

Teniendo en cuenta que las producciones afirmativas han sido relativamente pocas, no hay grandes diferencias entre las formas aproximativas e indicativas:

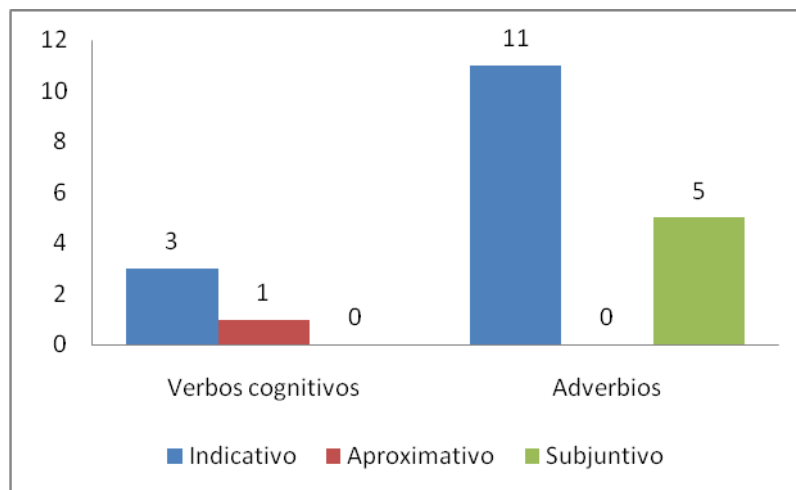
Figura 30. Formas aproximativas frente a formas indicativas



No podemos olvidar que en niveles más altos, el aprendiente dispone de una mayor variedad a la hora de escoger los mecanismos formales de probabilidad que, como hemos visto, son en su mayoría de modalidad externa.

En cuanto a la selección modal, se aprecia un cambio considerable con respecto a las entrevistas anteriores en el uso del modo subjuntivo:

Figura 31. Selección modal



De los verbos cognitivos (6) que los informantes escogieron durante la entrevista, el 50% seleccionó indicativo, mientras que el 16,67% lo hizo con aproximativo. El 33,33% restante fueron verbos en forma negativa para argumentar en contra, por lo que no sintieron la necesidad de emplear verbo o sustantivo alguno.

(188)

Creo que Marik está intentando aprender japonés sólo.

(189)

Yo creo que Alison estaría llorando porque tiene problemas con la lengua.

Pese a que en esta entrevista se produjo un aumento en el porcentaje de uso del modo subjuntivo, en el adverbio también se aprecia una clara preferencia por el modo indicativo (68,75%). De las expresiones adverbiales empleadas, solo *quizás* y *probablemente* seleccionaron subjuntivo.

(190)

...pero quizás sea el idioma de Marik.

(191)

Entonces, probablemente porque Alison esté enamorada de Paco, pero sabe que no puede tener nada con él porque él es (está) casado.

En cuanto a los adjetivos, es necesario destacar que las cinco expresiones empleadas por los informantes durante la entrevista seleccionaron correctamente el modo subjuntivo que, como hemos comprobado en las entrevistas anteriores, no se dio más que en una ocasión. Sin embargo, de los verbos modales empleados, en una ocasión de las dos que se empleó con verbo en forma personal se seleccionó el modo aproximativo:

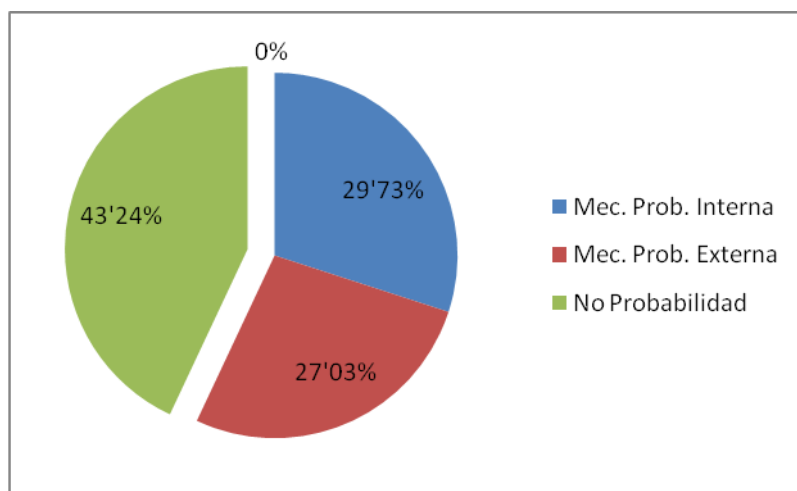
(192)

*Puede ser que Tomas se *habrá* enfadado *de* la nota que recibió para su examen.*

3.2.2.2. Estudiantes de Filología Hispánica en España (B2+/C1-)

Pese a tener las informantes un alto nivel de competencia en español, el porcentaje de uso de producciones afirmativas (32 de 74) es considerable:

Figura 32. Resultados generales



(193)

● *¿Qué más?*

○ *A él le gustaba el fútbol.*

(194)

¿Y qué más?... No sé... tendrá la misma edad más o menos.

(195)

Yo la veo... me la imagino más mayor.

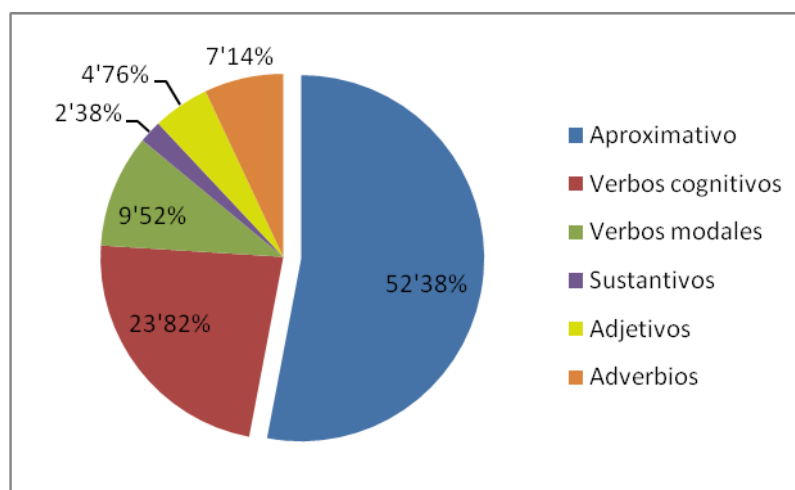
La actividad realizada con estas fue distinta a la del grupo con nivel más alto de la categoría anterior; sin embargo, resulta curioso, que pese a que se les pidió que expresaran probabilidad sobre personas que no conocían y de las que no tenían más información que las fotos que se les mostraban, en muchas ocasiones realizaron afirmaciones en lugar de expresar duda. Como se ha indicado ya, al no haberse grabado las entrevistas con una videocámara, se ha perdido información no-verbal muy valiosa que podría reflejar que las producciones en indicativo sin mecanismo formales de probabilidad, en realidad, respondían a enunciados de probabilidad alta, no ya a afirmaciones. Sin embargo, el uso de la expresión *(es) seguro* (7) nos puede ayudar a llegar a esta conclusión.

(196)

Esta niña... ahora baila flamenco, seguro.

Con todo, la entrevista muestra un mayor conocimiento y manejo de los distintos mecanismos de modalidad tanto externa (20) como interna (22), cuyo uso se ve reflejado en el siguiente gráfico:

Figura 33. Mecanismos de probabilidad



Destaca el uso, por primera vez, de la expresión mediante sustantivo *tener pinta de + infinitivo* (1) para expresar probabilidad. Asimismo, es interesante la mayor frecuencia de uso de verbos modales (4) que de adverbios (3) *–a lo mejor–*, ya que los estudios señalan que aquellos son los de más difícil adquisición. Los verbos cognitivos (10) *–creer, pensar, imaginarse, parecer y*

ver– son los más empleados para dicha función comunicativa, mientras que son pocos los adjetivos (2).

(197)

Tiene una pinta de... de estudiar Matemáticas.

(198)

Puede trabajar en la administración pública...

(199)

A lo mejor no trabaja...

(200)

El que está a su lado parece mucho más que treinta.

(201)

Bueno, yo he dicho que tenía... que tendría ahora dieciocho y que... pero tiene novia seguro.

Los verbos modales escogidos durante la entrevista fueron *ir a* + infinitivo, *poder* + infinitivo y *poder ser* + Ø:

(202)

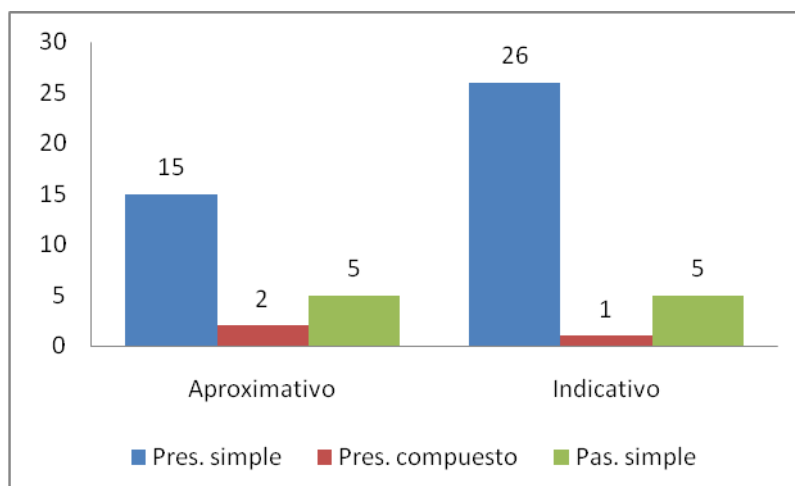
Tiene mucho dinero... y pronto se va a casar con ella... la de la foto...

(203)

Puede trabajar en la administración pública...

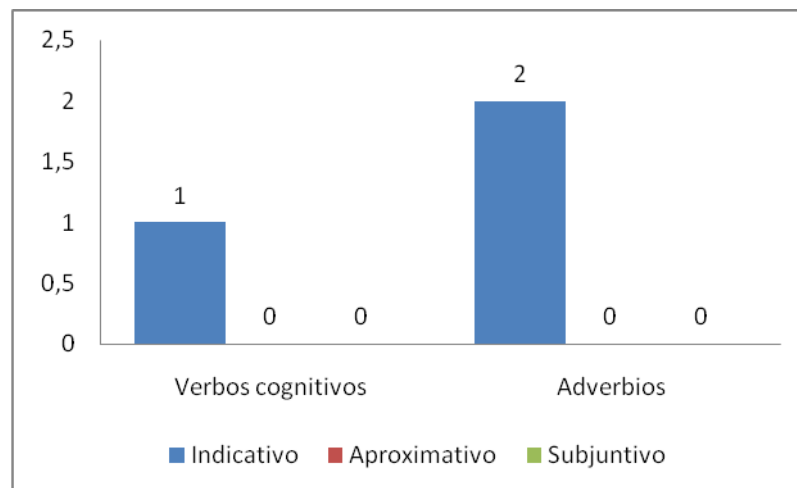
Aunque sorprende el uso de producciones afirmativas o positivas mediante el modo indicativo, este está bastante igualado con el de las formas aproximativas:

Figura 34. Formas aproximativas frente a formas indicativas



Respecto a la selección modal, resulta curioso que, pese al nivel de las informantes, solo se emplee el modo indicativo para los mecanismos de modalidad externa, como muestra la siguiente figura:

Figura 35. Selección modal



Todas las producciones realizadas fueron correctas; sin embargo, destaca el hecho de que tanto los verbos cognitivos como los adverbios solo seleccionaron verbos en forma personal en tres de las trece ocasiones en las que se emitieron, por lo que el 76,92% lo hizo con sustantivo, adjetivo o Ø.

(204)

Pues yo creo que es una foto justo antes de hacerlo.

(205)

El que está a su lado parece mucho más que treinta.

(206)

No sé, pero parece seria.

(207)

A lo mejor era... con esa edad era un prodigio... de algo...

(208)

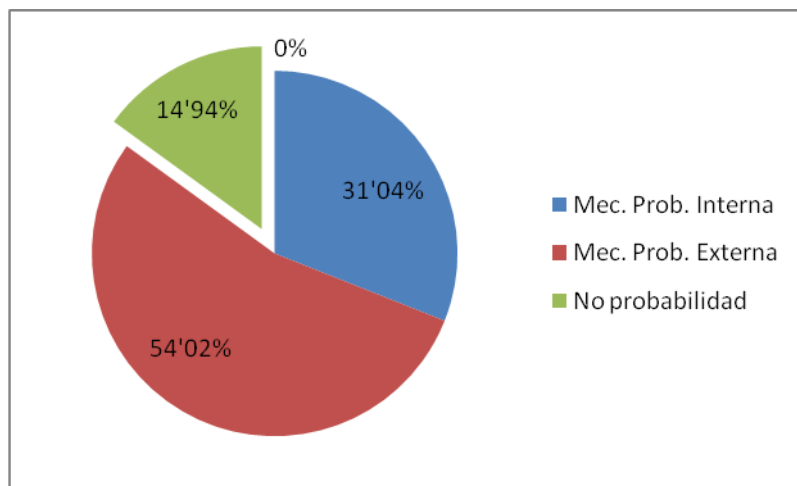
...a lo mejor traviesa... y... despeinada.

Asimismo, es necesario señalar el uso de la expresión *es seguro* sin verbo alguno.

3.2.2.3. Profesoras de español no-nativas (C1+/C2)

Este es el grupo que muestra un menor porcentaje de uso de producciones afirmativas (26 de 173 producciones), como se aprecia en el gráfico que mostramos a continuación:

Figura 36. Resultados generales



(209)

● *¿Y cómo crees que sería?*

○ *...era un niño como... sí, que... muy racional.*

(210)

*...no... no diría que... le *habrá* pasado lo que pensaba.*

(211)

Pues sí, aquí parece más contento, pero a lo mejor es sólo un momento...

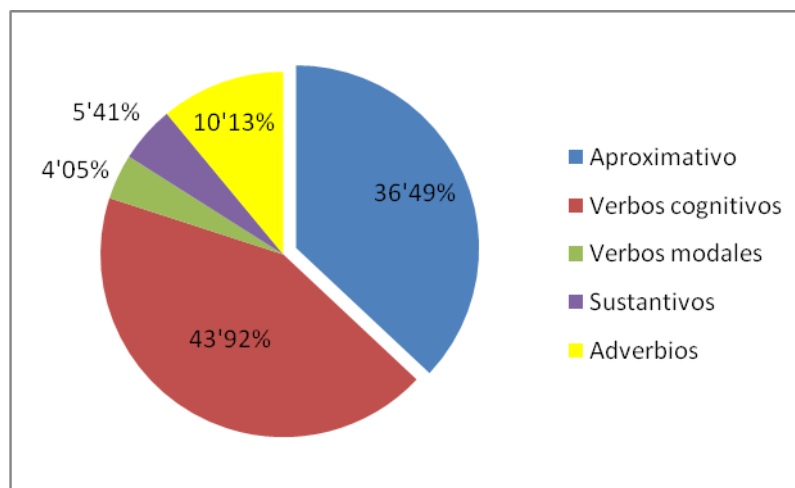
Como se ha indicado ya, al no haberse grabado las entrevistas con una videocámara, se ha perdido información no-verbal que reflejaría que muchos de los enunciados no serían afirmaciones. Sin embargo, el uso del adverbio afirmativo *sí* omitiendo elementos de las expresiones *creo que sí* o *seguro que sí* nos puede llevar a la conclusión de que las producciones en indicativo sin mecanismos formales de probabilidad responderían, más bien, a enunciados de probabilidad alta, no ya a afirmaciones propiamente dichas.

(212)

...era un niño como... sí, que... muy racional.

En cuanto a los mecanismos de probabilidad interna y externa, se puede decir que el nivel casi bilingüe de las informantes les permite manejar con soltura las múltiples expresiones de que dispone el español para la probabilidad, incluso mediante sustantivos de duda o posibilidad como se ve en el siguiente gráfico:

Figura 37. Mecanismos de probabilidad



Sin embargo, aquí, no se produjeron realizaciones mediante adjetivos, probablemente por su uso con subjuntivo que, como veremos en el gráfico correspondiente a la selección modal, no se seleccionó en ningún momento.

Muchos fueron los verbos cognitivos empleados (65): *parecer*, *imaginarse*, *creer*, *pensar* así como *ver a alguien como* + adjetivo o gerundio y *creer que parece*. También hay que destacar el verbo cognitivo *parecer* en aproximativo.

(213)

Pero ahora la veo... más... bueno, ya no tanto soñando, sino como haciendo sueños realidad.

Entre los verbos modales empleados (6), encontramos las perífrasis *poder* + infinitivo (3) y la llamada “obligativa” *tener que* + infinitivo (1), así como *poder ser* (2).

(214)

Así que, también puede mentir un poquito.

(215)

O sea, algo que tiene que ver con política... no sé.

(216)

Sí, puede ser mayor.

Resulta interesante los variados sustantivos que empleó una de las informantes (7): *dar la impresión/sensación de, existe la posibilidad de que y tener cara de:*

(217)

No sé, ésa es la impresión que me da.

(218)

...tiene la cara de gustarle la naturaleza.

En cuanto a los adverbios (15), resulta curioso el uso exclusivo de la locución *a lo mejor*, teniendo en cuenta el nivel de las informantes; si bien, como ocurre con el apartado sobre la selección modal, esto se aproxima bastante a las realizaciones de los hablantes nativos³²⁰.

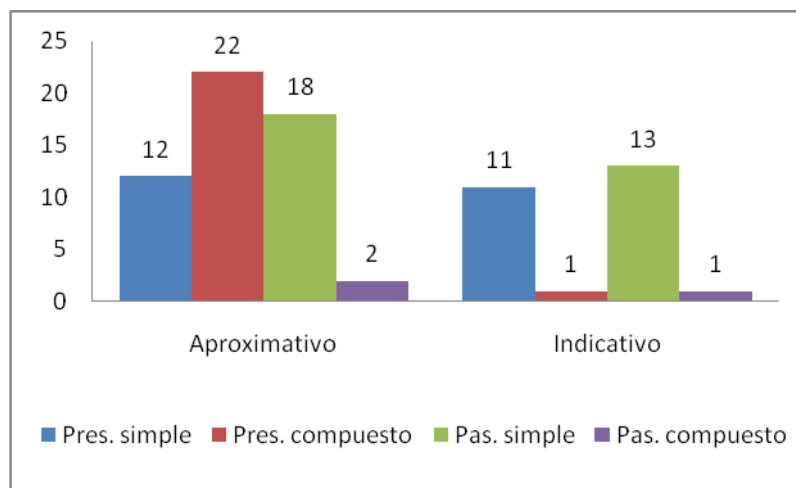
(219)

Que a lo mejor tiene su propia empresa.

Es interesante el mayor uso de las formas aproximativas que, como ya se ha dicho, al estar en contacto frecuente con hablantes nativos, consiguen adquirir los valores modales que suelen eludirse, en ocasiones, durante la instrucción formal:

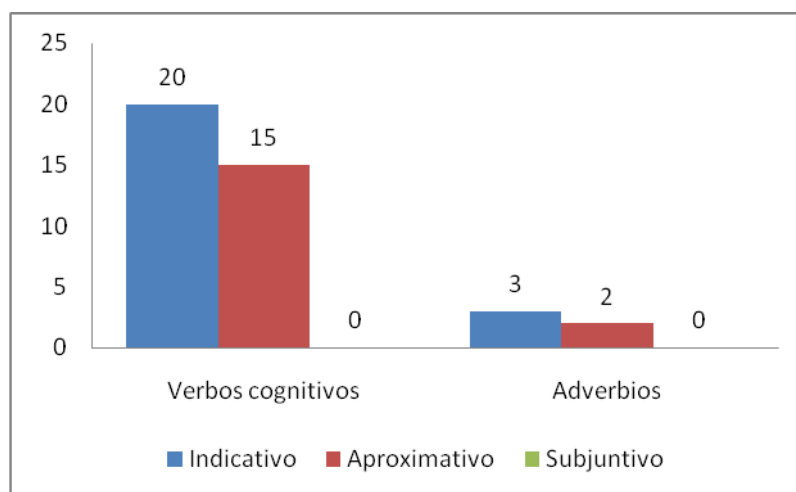
³²⁰ Puede haberse empleado, como ya se ha estudiado en la segunda parte de este estudio, como atenuante pragmático de la responsabilidad.

Figura 38. Formas aproximativas frente a formas indicativas



Al igual que se vio en el grupo de informantes anterior, resulta curioso que no se emplee el modo subjuntivo, siendo el indicativo y el aproximativo los preferidos para los mecanismos de modalidad externa, como refleja el siguiente gráfico:

Figura 39. Selección modal



Con todo, pensamos que no debería extrañar dicha ausencia, pues los resultados se acercan bastante a las posibles producciones lingüísticas cotidianas de un nativo³²¹.

³²¹ Estamos convencidos de que el uso de subjuntivo en aquellos mecanismos formales que pueden seleccionar más de un modo está, no ya perdiéndose, sino reduciéndose considerablemente.

Asimismo, es necesario señalar que la mayoría tanto de los verbos cognitivos como de los adverbios empleados no fueron acompañados por formas personales del verbo (46,15% y 66,67% respectivamente). En el caso de los primeros, el 30,77% seleccionó indicativo y el 23,08% restante lo hizo con aproximativo.

(220)

...yo creo que sigue así en su mundo, que no necesita, no quiere trabajar rodeado de gente...

(221)

Bueno claro y parece que le gustaría estudiar.

(222)

*Lo veo como un poquito... no triste, *pero* melancólico a lo mejor.*

Con respecto a los adverbios, el 20% se empleó con indicativo, mientras que solo el 13'33% seleccionó aproximativo.

(223)

...pero a lo mejor es sólo un momento...

(224)

Pues, a lo mejor habrá estudiado, no sé, para ser abogado...

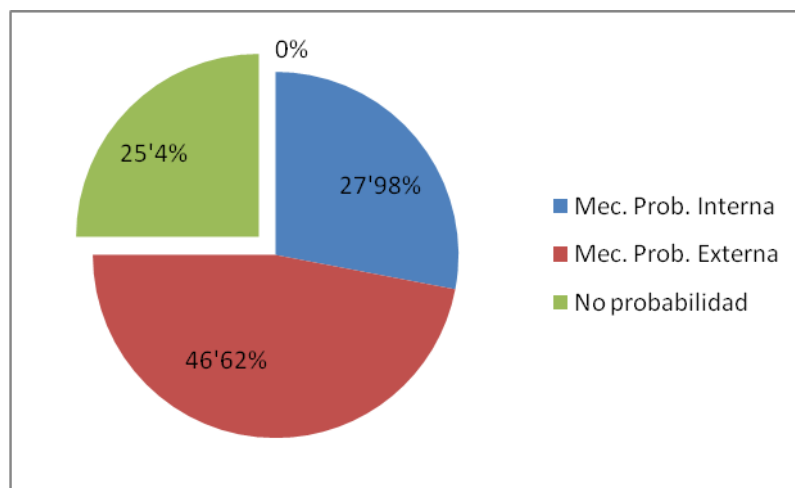
(225)

O a lo mejor trabajando en una guardería.

3.2.2.4. Resumen de porcentajes de este segundo grupo

En este segundo grupo, se puede apreciar una considerable reducción de producciones afirmativas con respecto a las del primero (79 de 310), lo que hace que se aproxime más a los resultados de los estudiantes que recibieron una enseñanza significativa:

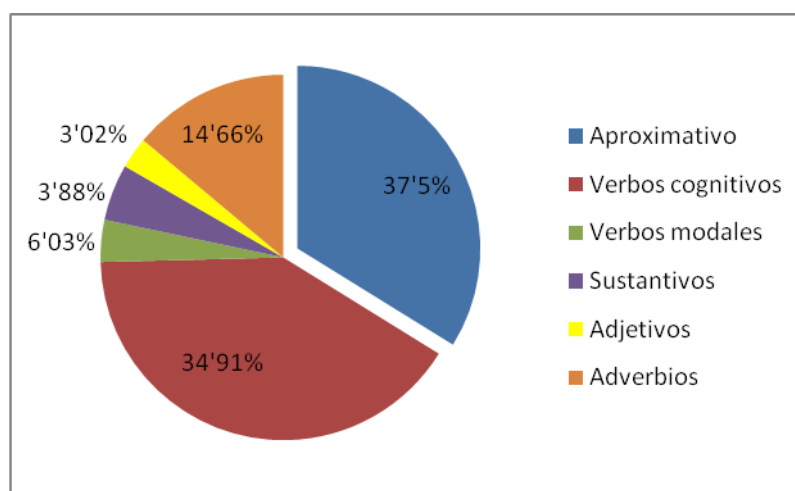
Figura 40. Resultados generales



Es muy probable que al ser entrevistas realizadas con grabadora digital se haya perdido información no-verbal valiosa que indicara que dichas producciones respondían, no ya afirmaciones, sino a enunciados de probabilidad alta. Si bien, el uso del adverbio afirmativo *sí* (*creo que sí* o *seguro que sí*) puede dar muestra de estas suposiciones acerca de los enunciados en indicativo sin mecanismo formal de probabilidad.

Con todo, el porcentaje de uso de la expresión de la probabilidad es bastante alto (74,5%) y el alto nivel de los informantes (B2-C2) permitió que hicieran uso del amplio abanico de expresiones de que dispone el español para dicha función comunicativa, como se ve en el siguiente gráfico:

Figura 41. Mecanismos de probabilidad



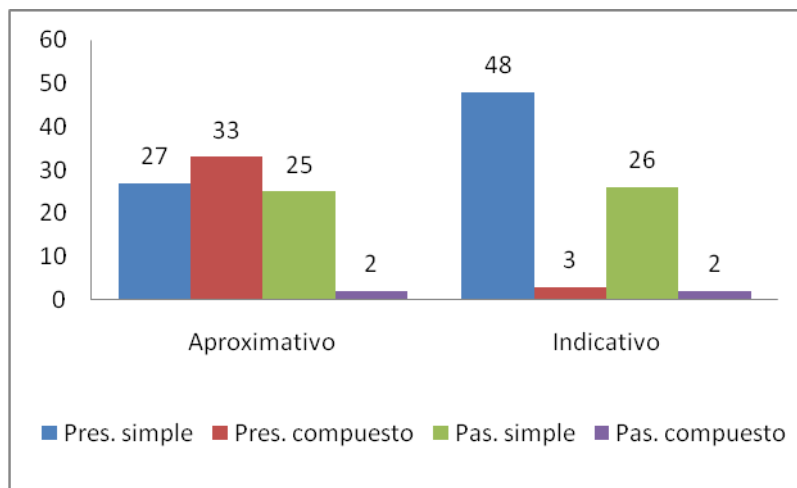
Destaca, por un lado, que el aproximativo es el mecanismo de probabilidad de mayor uso y, por otro, el uso de sustantivos (8) –*dar la impresión/sensación de, existe la posibilidad de que, tener cara de y tener pinta de*–, que en ninguna de las entrevistas realizadas a los grupos anteriores se produjo.

Los mecanismos formales de modalidad externa más empleados fueron los verbos cognitivos (81) –*creer, pensar, parecer, imaginarse* así como *ver a alguien como + adjetivo o gerundio*– y los adverbios (34) –*a lo mejor, quizá(s), posiblemente y probablemente*.

Los de menor uso resultaron ser los verbos modales (14) –*tener que + infinitivo, ir a + infinitivo, poder + infinitivo y poder ser*–, los sustantivos (8) y los adjetivos (7) –*es posible y es probable y es seguro*–.

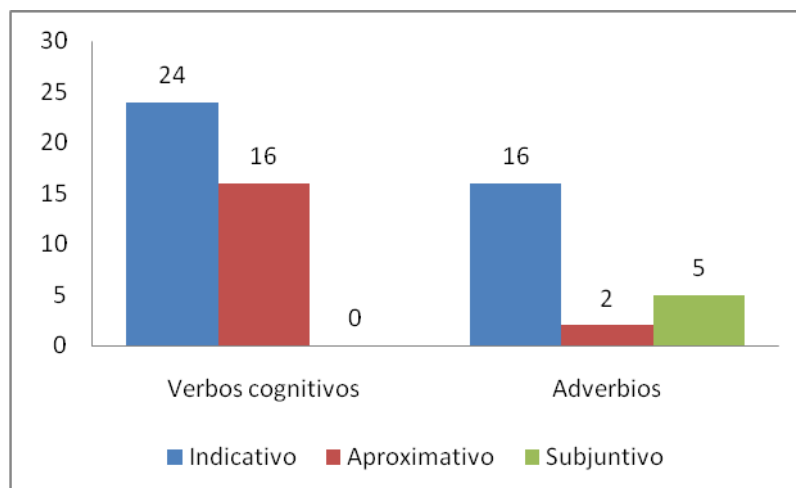
En este segundo grupo hemos podido ver un mayor uso de las formas aproximativas que indicativas:

Figura 42. Formas aproximativas frente a formas indicativas



El siguiente gráfico muestra, en cuanto a la selección modal, el uso del subjuntivo, que no apareció en ninguno de las entrevistas realizadas a los dos grupos anteriormente analizados:

Figura 43. Selección modal



Resulta interesante que el subjuntivo solo fuera empleado por aquellos estudiantes que se encontraban cursando estudios de E/LE en contexto de inmersión, mientras que aquellos cuyo nivel estaba más próximo al bilingüe, no lo hicieron en momento alguno. Eso demostraría que la instrucción formal que recibieron seguía criterios de la gramática tradicional, olvidándose de una explicación pragmática de los valores modales que adquieren algunas de las formas, dependiendo del modo que seleccionen.

Así, los adverbios empleados seleccionaron en su mayoría indicativo (45,71%), por un lado, o sustantivo/adjetivo/formas no personales del verbo/Ø (31,43%), por otro. Pocos fueron los que lo hicieron junto a subjuntivo (14,29%) y aproximativo (8,57%).

En cuanto a los verbos cognitivos, solo el 29,63% apareció junto a indicativo y el 19,75% con aproximativo, ya que el resto (50,62%) prefirió su uso con sustantivo, adjetivo, formas no personales del verbo o Ø.

3.3. Conclusiones

El grupo de estudiantes cuyo aprendizaje de la lengua meta se produjo en sus países de origen muestra un alto porcentaje de uso de producciones afirmativas o positivas (270 de 401). Sin embargo, en aquellos que estuvieron

en contexto de inmersión estas se reducen considerablemente. Con todo, al ser entrevistas realizadas con grabadora digital, se ha podido perder información no-verbal que indicara que tales producciones serían, no ya afirmaciones, sino enunciados de probabilidad alta.

En cuanto a los mecanismos de probabilidad, es interesante que, en el segundo grupo de entrevistas, el aproximativo fuera el de mayor uso e, igualmente, que se emplearan sustantivos. Como hemos comentado anteriormente, sin una enseñanza significativa o contexto de inmersión estos no se adquieren fácilmente, puesto que –como hemos visto en la revisión de métodos de E/LE– se presentan en niveles avanzados o no se enseñan. Otro dato destacable es que en el primer grupo se diera un alto porcentaje de uso de verbos modales, ya que estos son los que se adquieren tardíamente, y de adjetivos; sin embargo, la mayoría de estos se emplearon con sustantivos, adjetivos o Ø. Por otro lado, los verbos cognitivos y los adverbios, que son los que más rápidamente se adquieren, corrieron desigual suerte, ya que estos últimos apenas se emplearon en el grupo cuyo nivel era más bajo; si bien aquellos tuvieron un alto porcentaje de uso en ambos casos.

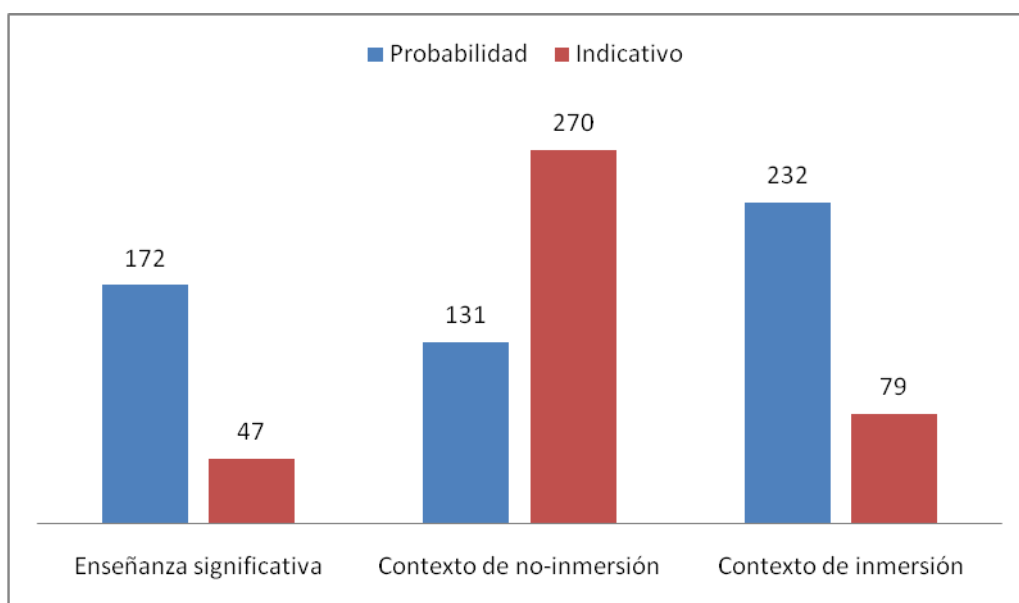
Respecto a la selección modal, en el primer grupo se vio cómo el uso de indicativo se extiende incluso a expresiones que solo pueden seleccionar subjuntivo; sin embargo, en el segundo, no hay usos incorrectos sino una elisión de este último. Como ya se ha dicho, no tiene por qué entenderse como miedo al error, sino a un reflejo de las producciones lingüísticas reales y cotidianas de cualquier hablante nativo.

IV

CONCLUSIONES GENERALES

Los resultados obtenidos del corpus lingüístico aquí analizado demuestran que, sin una enseñanza significativa o un aprendizaje en contexto de inmersión, difícilmente se puede adquirir la expresión de la probabilidad a través de sus múltiples y variados mecanismos formales.

Figura 44. Resultados finales

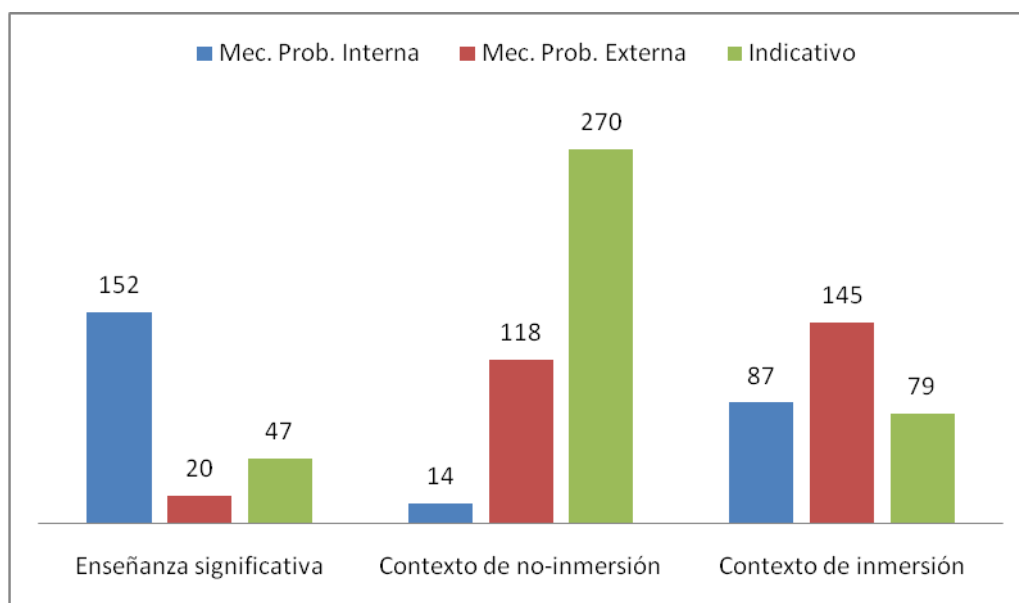


Como se aprecia en el gráfico, los estudiantes que recibieron una enseñanza significativa fueron los que menos producciones afirmativas expresaron (21,46%), si bien el porcentaje de uso de los que se encontraban en contexto de inmersión también fue bajo (25,5%). En el caso de los grupo cuyo aprendizaje se produjo en sus países de origen, el porcentaje es preocupante (67,33%), lo que debería hacernos reflexionar sobre la necesidad de replantear la metodología con la que se presenta la expresión de la probabilidad en

español tanto en métodos y gramáticas, como en el aula. El hecho de que sean entrevistas realizadas con grabadora digital, puede llevarnos a pensar que muchas de dichas producciones no serían afirmaciones, sino enunciados de probabilidad alta, pues no contamos con información no-verbal valiosa. Sin embargo, no se puede decir lo mismo con respecto al grupo de enseñanza significativa, por lo que estamos seguros de que el uso de indicativo en lugar de mecanismos de probabilidad se debe a la carencia de competencia comunicativa en dicha función, bien por los métodos empleados, bien por la instrucción del docente.

El siguiente gráfico muestra los usos de los mecanismos de modalidad externa e interna frente a las formas de indicativo:

Figura 45. Resultados finales



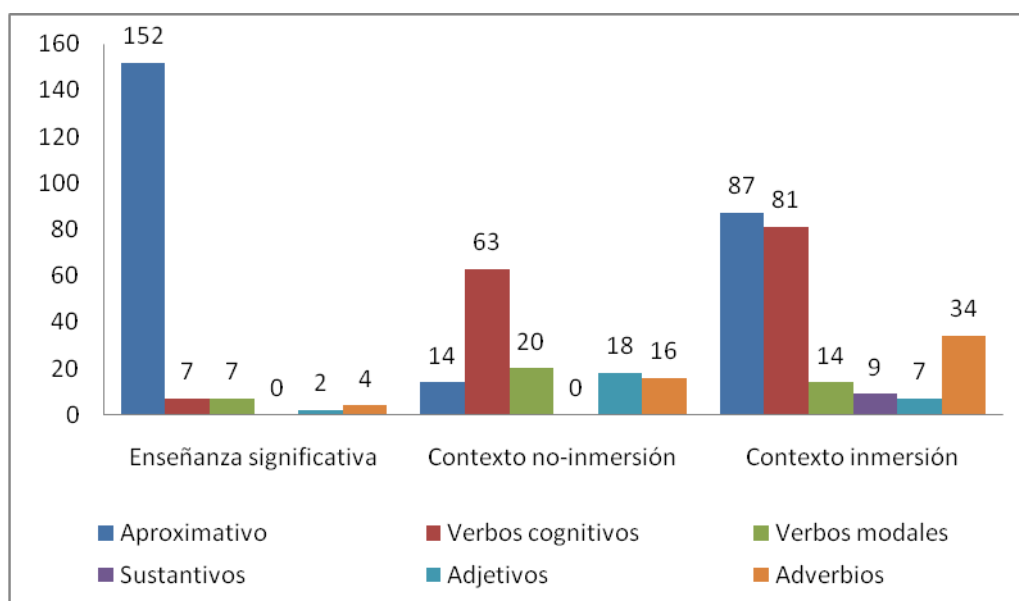
El corpus demuestra, igualmente, que a través de una enseñanza significativa –bien sea mediante el *foco en la forma*, bien mediante la gramática cognitiva– se puede facilitar el proceso de enseñanza/aprendizaje y posterior adquisición de la expresión de la probabilidad mediante el uso de las formas aproximativas cuyo uso fue menor en el grupo de aprendientes que recibieron otro tipo de instrucción formal.

No obstante, el bajo nivel de los estudiantes del primer grupo actúa en detrimento de los mecanismos de modalidad externa (8,71%), bien por

desconocimiento por su bajo nivel (A2+), bien por miedo al error en el uso del modo subjuntivo por parte de algunos de los informantes de nivel B1.

En cuanto a los mecanismos formales de probabilidad, el tercer grupo fue el único en emplear los distintos tipos existentes en español:

Figura 46. Mecanismos formales de probabilidad



Es interesante que, teniendo en cuenta el nivel del último grupo (B2-/C2), el aproximativo fuera el mecanismo de probabilidad de mayor uso. Esto constata que aquellos aprendientes que durante un tiempo prolongado se hallan en contexto de inmersión total consiguen adquirir los valores modales de las formas *cantaré*, *habré cantado*, *cantaría* y *habría cantado*. Así, se puede concluir que solo así, además de mediante una enseñanza significativa, se puede alcanzar la adquisición y uso de dichas formas.

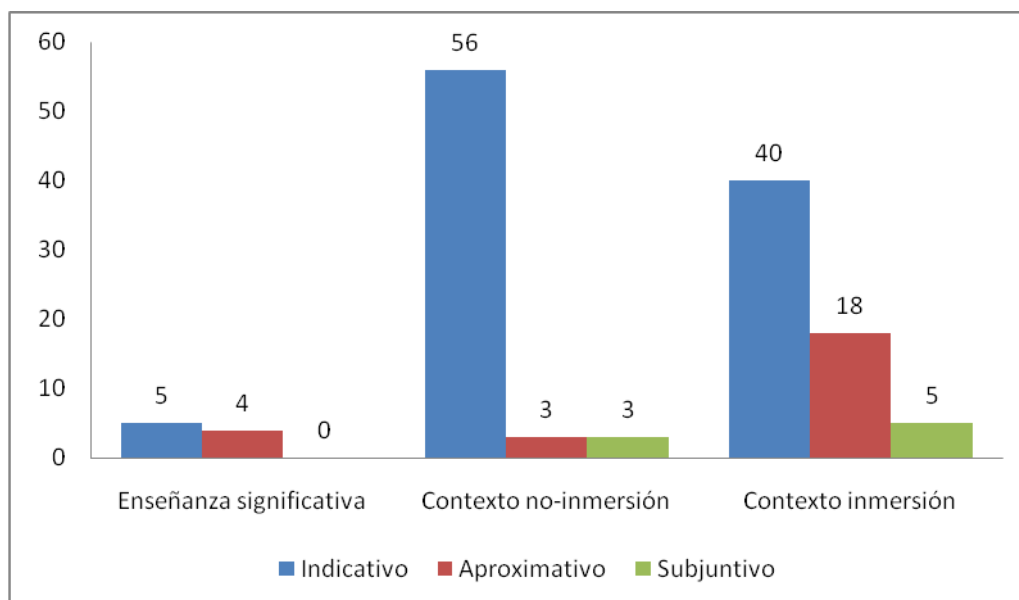
Asimismo, se ve que los verbos cognitivos son los mecanismos de modalidad externa que más rápidamente se adquieren; no así los adverbios, cuyo uso, como demuestra el segundo grupo, quedó relegado al penúltimo lugar (12,88%). Estamos convencidos de que esto se debe a que estos se presentaron con un uso exclusivo junto a subjuntivo y, los aprendientes, por temor a cometer errores, preferirían el empleo de verbos cognitivos o, incluso, el uso de indicativo sin mecanismo formal de probabilidad.

Merece especial atención, por extraño, el alto porcentaje de uso en el segundo grupo de adjetivos y de verbos modales, ya que estos son los que se adquieren más tardíamente; sin embargo, la mayoría de estos se emplearon con sustantivos, adjetivos o Ø.

Igualmente curioso es el uso de sustantivos exclusivamente en el tercer grupo. Su adquisición solo a través de un aprendizaje formal puede ser, no ya tardía, sino irrealizable, ya que los métodos de E/LE los presentan en niveles avanzados o no los enseñan.

Respecto a la selección modal, los resultados quedaron como muestra el siguiente gráfico:

Figura 47. Selección modal



En el segundo grupo se vio cómo el uso de indicativo se extiende incluso a expresiones que solo pueden seleccionar subjuntivo; sin embargo, en el tercero, no hay usos incorrectos sino una elisión de este último. Como ya se ha dicho, no tiene por qué entenderse como miedo al error, sino a un reflejo de las producciones lingüísticas reales y cotidianas de cualquier hablante nativo.

QUINTA PARTE:
CONCLUSIONES FINALES

CONCLUSIONES FINALES

A lo largo de este estudio se ha desarrollado el proceso de enseñanza/aprendizaje de la expresión de la probabilidad en aprendientes de español L2, comprobando qué mecanismos formales se adquieren y cuál es su uso real.

Muchos son los mecanismos formales de modalidad *interna* y *externa* para expresar probabilidad en español y es esta multiplicidad la que parece obstaculizar el proceso de enseñanza/aprendizaje. Sin embargo, el tratamiento que en las distintas gramáticas tradicionales y de E/LE se hace sobre el sistema verbal español, la selección modal y el valor semántico –no ya pragmático– de dichos mecanismos son los verdaderos obstáculos para su adquisición.

La expresión de la probabilidad es una de las funciones comunicativas que más dificultades presenta en dicho proceso para estudiantes de español L2/LE y esto se debe, en gran parte, al tratamiento que las gramáticas tradicionales y de E/LE así como los métodos de español L2/LE le dan mediante imprecisiones terminológicas y descriptivas. Sin embargo, tanto docentes como investigadores no podemos continuar eludiendo la búsqueda de propuestas metodológicas más adecuadas que describan el significado real de los distintos mecanismos formales disponibles para tal función comunicativa. Debemos dar a conocer a aquellos el amplio abanico de recursos disponibles –aunque no hagan uso de todos ellos en su discurso– y sus valores tanto semánticos como pragmáticos para permitirles lograr autonomía en dicho proceso y alcanzar la competencia comunicativa en español deseada.

La Gramática Cognitiva –compatible con procedimientos pedagógicos tradicionales– proporcionaría al profesor de español L2/LE una visión totalmente nueva de la expresión de la probabilidad en español y las

herramientas necesarias para favorecer el proceso de enseñanza/aprendizaje, ya que esta permite dar explicación al uso y significado de los distintos mecanismos formales para dicha función comunicativa. Así pues, el enfoque cognitivo permite que el aprendiente deje de preguntarse cuándo debe usar dichos mecanismos, y comience a comprender su significado, pudiendo escoger las formas que mejor representen su pensamiento (Real Espinosa, 2009: 6).

Para ello, es necesario que el profesor de E/LE no solo tenga una sólida formación en teoría gramatical que le permita interpretar las producciones de estos y detectar sus carencias, sino que su concepción de la gramática sea “explícita” y la administre mediante significados básicos sin reglas ni excepciones. Asimismo, debe saber actuar adecuadamente sobre las necesidades, estilos y estrategias de aprendizaje de aquel, el diseño y la secuenciación de actividades presentadas en el aula o el control y la manipulación de las muestras de lengua ofrecidas.

El corpus lingüístico nos ha permitido comprobar la complejidad que supone el proceso de enseñanza/aprendizaje de la expresión de la probabilidad, ya que son muchos los factores que influyen: el contexto en el que se produce el *input* recibido, la instrucción formal o el tipo de enseñanza, la interiorización y recuperación del conocimiento, la motivación, lo afectivo, las necesidades y objetivos, la personalidad, el estilo y las estrategias de aprendizaje, las variables que intervienen o la transferencia de la lengua materna³²² del hablante no-nativo. Así, podemos apuntar algunas cuestiones en torno a cómo se produce el proceso de adquisición:

³²² Se ha podido comprobar cómo muchos de los mecanismos formales de modalidad interna y externa (perífrasis obligativas y formas aproximativas) son universales lingüísticos. De este modo, la dificultad de su aprendizaje radicaría en que no permitimos a nuestros aprendientes reflexionar acerca de dichos valores modales igualmente existentes en su L1. Con todo, su conocimiento no garantiza la adquisición y uso, pues estos dependen de factores individuales diversos y procesos cognitivos del hablante.

1. El corpus demuestra que la enseñanza significativa de las formas aproximativas –tanto en aprendientes de niveles intermedios con conocimiento previo de sus valores temporales como en aquellos con niveles elementales (A2+)– favorece el proceso de aprendizaje.
2. Asimismo, vemos que, sin una enseñanza significativa o un aprendizaje en contexto de inmersión, difícilmente se puede adquirir la expresión de la probabilidad a través de sus múltiples y variados mecanismos formales.
3. El enfoque cognitivo así como una enseñanza de *estrategias y habilidades cognoscitivas* en relación a los distintos mecanismos formales de probabilidad permite un aprendizaje más *eficaz* y la autonomía del estudiante de E/LE.
4. Sin embargo, es pronto aún para saber si dicho enfoque es efectivo para su adquisición a largo plazo, por lo que consideramos necesario diseñar métodos didácticos que muestren el valor real de las distintas formas de expresión de probabilidad e intentar enseñarlas de forma gradual atendiendo a criterios *semántico, sintáctico y pragmático*, sin olvidar que estos están conectados.
5. La L1 no actuaría como obstáculo en su aprendizaje, pues los resultados demuestran el uso tanto de las formas predictivas como de las perífrasis obligativas para expresar hipótesis en aprendientes que no recibieron una enseñanza significativa. Por tanto, para facilitar su adquisición es necesario dar a conocer a estos los paralelismos existentes en la L1 y la lengua meta.

Los resultados obtenidos en este estudio prueban que una enseñanza significativa –bien sea mediante el *foco en la forma*, bien mediante la gramática cognitiva– tanto de las formas aproximativas como de los mecanismos formales de modalidad externa favorecen el proceso de aprendizaje y la autonomía. Así, se ha podido comprobar que los estudiantes

que recibieron dicha enseñanza fueron los que menos producciones sin mecanismos de probabilidad expresaron. Sin embargo, las producciones de aquellos cuyo aprendizaje se produjo en sus países de origen muestran una clara carencia de competencia comunicativa en dicha función, bien por los métodos empleados, bien por la instrucción formal. De entre el escaso número de mecanismos formales de probabilidad empleados, es interesante la práctica ausencia de adverbios que, seguramente, se debe a la instrucción formal recibida –con un uso exclusivo junto a subjuntivo–, provocando el abundante empleo de verbos cognitivos o de indicativo sin mecanismo alguno por temor al error.

Con todo, aún es pronto para afirmar que dicho enfoque permite una adquisición eficaz a largo plazo, por lo es necesario continuar diseñando métodos didácticos que muestren las distintas formas de expresión de probabilidad y su valor real, reconociendo:

- a) como modo independiente el modo *aproximativo* e intentando ofrecer nuevas descripciones más adecuadas que expliquen sus valores modales;
- b) el valor epistémico de las perífrasis obligativas;
- c) la inoperatividad de clasificar los enunciados de modalidad externa según sus esquemas sintácticos de subordinación y el modo que selecciona cada una de sus unidades léxicas;
- d) la interpretación subjetiva del interlocutor así como de otros componentes paralingüísticos o extralingüísticos, no solo los criterios semánticos, sintácticos y pragmáticos igualmente importantes para la selección modal;
- e) el valor no ya semántico, sino pragmático, que tienen las distintas formas de expresar probabilidad en español, pues de esto depende que el aprendiente llegue a inferir el significado del mensaje que su interlocutor quiere transmitirle.

La expresión de la probabilidad es una de las funciones comunicativas que más dificultades presenta para el proceso de enseñanza/aprendizaje de español L2/LE, pero urgen propuestas adecuadas, pues, el hablante no-nativo necesita conocer el amplio abanico de recursos disponibles para poder interpretar correctamente el mensaje de su interlocutor aunque no emplee en su discurso muchos de los mecanismos formales. Debemos dejar atrás, tanto a lingüistas como a profesores de E/LE, las descripciones por categorías gramaticales y continuar el camino iniciado por Matte Bon –su tratamiento como función comunicativa y una descripción adecuada del funcionamiento y valor real de los distintos mecanismos– para facilitar el proceso de enseñanza/aprendizaje y promover su comprensión y adquisición por parte de estudiantes de español L2/LE.

Por ello, es labor nuestra diseñar métodos didácticos que muestren el valor real de las distintas formas de expresión de probabilidad e intentar enseñarlas de forma significativa.

PERSPECTIVAS PARA FUTURAS INVESTIGACIONES

Ya se ha dicho que no podemos afirmar que ese significado concreto ahora dado para dichas unidades lingüísticas abstractas permita la rapidez y eficacia en el proceso de enseñanza/aprendizaje, ya que la categorización del significado de las distintas formas para expresar probabilidad con las que se está trabajando en este nuevo enfoque cognitivo aplicado a la enseñanza del español L2/LE no tiene aún una base sólida.

El corpus demuestra que una enseñanza significativa facilita el proceso de enseñanza/aprendizaje de dicha función comunicativa, pero es pronto aún para saber si es capaz de solucionar los problemas que hemos intentado plantear con detalle a lo largo de este estudio, ya que no disponemos de otras investigaciones que permitan valorar el grado de efectividad que esta tiene en el aula y en el proceso de adquisición a largo plazo.

De este modo, es necesario continuar investigando y buscar posibles soluciones a los problemas que puedan llegar a producirse a largo plazo en el proceso de adquisición.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACHARD, M. y NIEMEIER, S. (2004): *Cognitive Linguistics, Second Language Acquisition, and Foreign Language Teaching*. Berlin and New York: Mouton de Gruyter.
- ADAMS, (1978): "Methodology for examining second language acquisition" en E. Hatch (ed.), *Second language acquisition: a book of readings*. Rowley, Massachusetts: Newbury House, pp. 278-96.
- ALARCOS LLORACH, E. (1970) [1984]: *Estudios de gramática funcional del español*. Madrid: Gredos.
- _____ (1994): *Gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.
- ALCINA, J Y BLECUA, J. (1975) [1983]: *Gramática española*. Barcelona: Ariel.
- ALETÁ ALCUBIERRE, E. (2003), "La oposición modal indicativo/subjuntivo en la gramática de español como lengua extranjera" en T. Blesa y M. A. Martín Zorraquino (coords.), *Miscelánea de estudios lingüísticos y literarios*. Zaragoza: Institución Fernando el Católico, pp. 103-112. Recurso electrónico en *RedELE, Revista Electrónica de Didáctica en ELE*, Nº. 2, 2004 (<http://www.mepsyd.es/redele/revista2/aleta.shtml>)
- ALONSO, A. y HENRÍQUEZ UREÑA, P. (1939) [1971]: *Gramática castellana*. Buenos Aires: Losada.
- ALONSO RAYA, R. (et al.) (2005): *Gramática Básica del Estudiante de Español*. Madrid: Difusión.
- ÁLVAREZ MARTÍNEZ, M.A. (2000): *El adverbio*. Madrid: Arco/Libros.

ANDERSEN, R. (1983): "Transfer to somewhere" en S. Gass y L. Selinker (eds.), *Language Transfer in Language Learning*. Rowley, Massachusetts: Newbury House, pp. 177-201.

_____ (1984): "What's gender good for, anyway?" *Second language: a crosslinguistic perspective*. Massachusetts: Newbury House, pp.77-99.

ARNOLD, J. (1999): *Affect in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

ATIENZA CERESO, E. (et al.) (2008): *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid: SGEL. Recurso electrónico en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm.

BACHMAN, L. F. (1990): *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.

BAÑÓN HERNÁNDEZ, A. M. (1999): "Apuntes para el análisis sintáctico-semántico de la locución *a lo mejor* en español hablado" en J. A. Samper Padilla (ed.), *Actas del XI Congreso Internacional de la Asociación de Lingüística y Filología de de la América Latina Las Palmas de Gran Canaria* (1996), v. 1. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, Servicio de Publicaciones, pp. 137-146.

BARALO, M. (1996a): "Reflexiones sobre la adquisición de la gramática y su implicación en el aula" en *Didáctica del español como lengua extranjera* 3. Cuadernos de tiempo libre, Colección Expolingua, pp. 7-18.

_____ (1996b): "La teoría lingüística y la teoría de la adquisición de lenguas extranjeras", *REALE, Revista de Estudios de Adquisición de la Lengua Española* 5, pp. 9-42.

_____ (1999): *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco/Libros (Cuadernos de Didáctica del Español/LE).

BAS ALBERTOS, M. A. (1998): "Haciendo hipótesis en español: la importancia del contexto" en M. C. Losada Aldrey, J. F. Márquez Caneda y T. E. Jiménez Juliá (eds.), *Aspectos de la gramática y de la pragmática de las partículas de modalidad en español actual: Actas del*

- IX congreso internacional de ASELE*. Santiago de Compostela, pp. 601-608.
- BELLO, A. (1847) [1982]: *Gramática de la lengua castellana*. Madrid: Arco/Libros.
- BENVENISTE, E. (1966) [1971]: “El aparato formal de la enunciación” en *Problemas de lingüística general II*, México: Siglo XXI, pp. 82 – 91.
- BERGUILLOS, F. L. y RUHSTALLER, S. (2004): *La competencia lingüística y comunicativa en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Edinumen: Universidad Pablo de Olavide.
- BERNÁNDEZ (1995): *Teoría y epistemología del texto*. Madrid: Cátedra.
- BIALYSTOCK, E. (1978): “A theoretical model of second language learning”. *Language Learning*, 28/1, pp. 69-83.
- _____ (1982): “On the relationship between knowing and using linguistic forms” *Applied Linguistics* 3, pp. 181-206
- _____ (1990): “The competence of processing: classifying theories of second language acquisition”. *TESOL Quarterly*, 24, pp. 635-648.
- BIALYSTOCK y HAKUTA (1994): *In other words*. New York: Basic Books.
- BLANCO PICADO, (2002): “El error en el proceso de aprendizaje”. *Cuadernos Cervantes de la lengua española*, N° 38, pp. 12-22.
- BOAS, F. (1938): “Language”. *General Anthropology*, New York: Health, pp. 124-145.
- BORZI, C. (2004): “Modos Indicativo y Subjuntivo: Propuesta de una organización del espacio categorial” en *Signos Universitarios Virtual*, Año II, N° 3. Universidad del Salvador, pp. 1-24.
- BOSQUE, I. (1980): *Problemas de morfosintaxis: ejercicios de gramática española para estudiantes universitarios*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- _____ (1990): *Indicativo y Subjuntivo*. Madrid: Taurus Universitaria.

- BOSQUE, I. y DEMONTE, V. (1999): *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.
- BRIZ, A. (1995): “La atenuación en la conversación coloquial. Una categoría pragmática” en L. Cortés (ed.), *El español coloquial. Actas del I Simposio sobre análisis del discurso oral*. Almería: Servicio de Publicaciones, pp.103-122; ampliado en Briz (1998), cap. 4 y 6.
- BROWN, H. D. (1994): *Principles of language learning and teaching*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- BROWN, A. L., ARMBRUSTER, B. y BAKER, L. (1986): “The role of metacognition in reading and studying” en Orasanu (ed.), *Reading Comprehension from Research to Practice*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, pp. 49-75.
- BRUCART, J. M. (1998): “Gramática y adquisición en la enseñanza del español como lengua extranjera” en A. Celis y J. R. Heredia (eds.), *Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros, Actas del VII Congreso de ASELE*. Ciudad Real, pp. 17-44.
- _____ (1999): “La gramática en ELE y la teoría lingüística: coincidencias y discrepancias” en L. Miquel y N. Sans (eds.), *Didáctica del español como lengua extranjera*, Madrid: Fundación Actilibre, 1999, pp. 27-46. Recurso electrónico en *RedELE, Revista Electrónica de Didáctica en ELE*, Nº. 3, 2005 (<http://www.mepsyd.es/redele/revista3/brucart.shtml>)
- BUDWIG, N. (1995): *A Developmental-Functionalist Approach to Child Language*. Mahwah NJ: Erlbaum.
- BULL, W. (1965): *Spanish for Teachers: applied linguistics*. New York: The Ronald.
- BURT, M.K. y DULAY, H.C. (1974): “Natural Sequences in Child Second Language Acquisition”. *Language Learning*, vol. 24, 1, pp. 37-53. (Traducción española: “Secuencias naturales en la adquisición de lenguas

segundas por niños” en J. Muñoz Licerias (ed.), *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid: Visor, 1992, pp. 105-122.

_____ (1975): “A new approach to discovering universal strategies of child second language acquisition” en D. Dato (ed.), *Developmental Psycholinguistics: Theory and Applications*. Washington: Georgetown University Press, pp. 209-233.

BUTTERWORTH, G. A. (1972): *Spanish-speaking adolescent's acquisition of English syntax*. Unpublished Master's Thesis; University of California at Los Angeles.

BYBEE, J. y TERRELL, T. D. (1990): “Análisis semántico del modo en español” en I. Bosque (ed.), *Indicativo y subjuntivo*, Madrid: Taurus, pp. 145-163.

BYRAM, M., NICHOLS, A. y STEVENS, D. (2001): *Developing intercultural competence in practice*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.

BYRAM, M. y ZARATE, G. (1997): “Definitions, objectives and assessment of sociocultural competence” en M. Byram, G. Zarate y G. Neuner (eds.), *Sociocultural Competence in Language Learning and Teaching*. Strasbourg: Council of Europe, pp. 9-39.

CANALE, (1983) [1995]: “De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje”, en M. Llobera *et al.* (eds.), *Competencia comunicativa, documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, pp. 63-83.

CANALE y SWAIN, (1980): “Theoretical Basis of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing”. *Applied Linguistics*, 1, pp. 1-47.

CARBONERO CANO, P. (1978): “Criterios para una caracterización funcional de los adverbios”. *Revista español de lingüística*, nº 8, pp. 169-198.

- _____ (1980): “Afirmación, negación, duda”. *Revista español de lingüística*, nº 10, pp. 161-176.
- _____ (1996): “Estrategias diferenciales para la enseñanza del español como L1 y como L2” en T. G. Sibón y M. Padilla (eds.), *Actas del I Simposium sobre metodología del español como lengua extranjera*. Sevilla: Alfonso Vega, pp. 9-23.
- _____ (1997): “Significado Modal y Significante Modal” en C. Fuentes (ed.), *Introducción Teórica a la Pragmática Lingüística*. Sevilla: Editorial Kronos, pp. 65-71.
- _____ (2005): “Destrezas sociolingüísticas y pragmáticas en las gramáticas y en los diccionarios” en M. A. Castillo Carballo (coord.), *Actas del XV Congreso Internacional de ASELE*. Sevilla, pp. 71-74.
- CARRASCO GUTIÉRREZ, A. (1999): “El tiempo verbal y la sintaxis oracional. La *consecutio temporum*” en I. Bosque y V. Demonte (eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, v.2. Madrid: Espasa Calpe, pp. 3061-3128.
- CARROLL, J. B. y SAPON, S. M. (2002) [1959]: *Modern Language Aptitude Test manual*. N. Bethesda, MD: Second Language Testing, Inc.
- CARTAGENA, N. (1999): “Los tiempos compuestos” en I. Bosque y V. Demonte (eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, v.2. Madrid: Espasa Calpe, pp. 2935-2975.
- CASTAÑEDA CASTRO, A. (2004a): “Implicaturas generalizadas de cantidad en el rendimiento de algunas formas y oposiciones del sistema verbal español” en *Language Design: Journal of Theoretical and Experimental Linguistics*, nº. 5, pp. 79-103. Recurso electrónico en Rediris (http://elies.rediris.es/Language_Design/LD5/castaneda.pdf)
- _____ (2004b): “Potencial pedagógico de la Gramática Cognitiva. Pautas para la elaboración de una gramática pedagógica de español LE” Recurso electrónico en *RedELE, Revista Electrónica de*

Didáctica en ELE, nº. 0, 2004 (<http://www.mepsyd.es/redele/revista/castaneda.shtml>)

_____ (2004c): “Una visión cognitiva del sistema temporal y modal del verbo español”. *ELUA. Estudios de Lingüística*. Anexo 2, pp. 55-71. Recurso electrónico en *RUA* (http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/9758/1/ELUA_Anexo2_04.pdf)

_____ (2006): “Perspectiva en las representaciones gramaticales: aportaciones de la Gramática Cognitiva a la enseñanza de español LE” en *Boletín de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*, nº. 34, pp. 11-28. Recurso electrónico en *ASELE Red* (<http://www.aselered.org/pdfs/boletin34.pdf>)

CASTAÑEDA CASTRO, A. y ORTEGA OLIVARES, J. (2001): “Atención a la forma y gramática pedagógica: algunos criterios para el metalenguaje de presentación de la oposición ‘imperfecto/indefinido’ en el aula de español/LE” en *Estudios de lingüística*, nº. 1, pp. 213-248. Recurso electrónico en *Publicaciones Universidad de Alicante* (http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/6696/1/EL_Anexo1_09.pdf)

CAZDEN, C. (et al.) (1975): *Second language acquisition sequences in children, adolescents, and adults*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University, Graduate School of Education.

CELCE-MURCIA, M. y OLSHTAIN, E. (2001): *Discourse and Context in Language Teaching: A Guide for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

CENOS, J. (1996): “La competencia comunicativa: su origen y componentes” en J. Cenoz y J. F. Valencia (eds.), *La competencia pragmática: elementos lingüísticos y psicosociales*. Bilbao: Universidad del País Vasco, pp. 95-114.

_____ (2004): “El concepto de competencia comunicativa” en *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua/ lengua extranjera*. Madrid: SGEL, pp. 449- 465.

CHAMORRO, M. D. (2005): "La enseñanza de la gramática en clases comunicativas". Recurso electrónico en (<http://www.ruc.dk/cuid/publikationer/publikationer/XVI-SRK-Pub/TVI/TVI04-Chamorro/>).

CHOMSKY N. (1957): *Syntactic Structures*. La Haya: Mouton. (Versión española: *Estructuras sintácticas*. México: Siglo Veintiuno Editores, 1974).

_____ (1965): *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press. (Versión española: *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Madrid: Ediciones Aguilar, 1971).

CIFUENTES, J. L. (1994): *Gramática cognitiva. Fundamentos críticos*. Madrid: Eudema.

_____ (1998): *Estudios de Lingüística Cognitiva*, vol. 2, Alicante: Universidad de Alicante.

_____ (1999): *Sintaxis y semántica del movimiento. Aspectos de gramática cognitiva*. Alicante: Instituto de Cultura Juan Gil-Albert.

COOK, V. (1991): *Second Language Learning and Language Teaching*. London: Edward Arnold.

_____ (1992): "Evidence for multi-competence", *Language Learning*, 42/4, pp. 557-591.

CORDER, S.P. (1967): "The significance of learner's errors". *IRAL*, 4, 161-170. (Traducido al español en: J. Muñoz Liceras 1991, pp. 31-41).

_____ (1971): "Idiosyncratic Dialects and Error Analysis". *International Review of Applied Linguistics*, 9, pp. 147-160.

_____ (1973): *Introducing Applied Linguistics*. (Traducción en español: *Introducción a la lingüística aplicada*. Limusa, Grupo Noriega Editores. México, 1992).

_____ (1981): *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.

DeKEYSER, R. (1998): "Beyond focus on form: Cognitive perspectives on learning and practicing second language grammar" en C. Doughty y J.

Willians, *Focus on form in classroom second language acquisition*, Cambridge: Cambridge University Press. pp. 42-63.

DEMONTE, V. (1977): *La subordinación sustantiva*. Madrid: Cátedra.

DICKINSON, L. (1987): *Self-instruction in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

DIRVEN, R. (1990): "Pedagogical grammar", *Language Teaching*, January 1990, pp. 1-18.

DÖRNYEI, Z. (2001): *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

_____ (2003): Attitudes, orientations, and motivations in language learning: Advances in theory, research, and applications. *Language Learning*, 53 (Suppl. 1), pp. 3-32.

DÖRNYEI, Z. y CSIZER, K. (1998): "Ten commandments for motivating language learners: Results of an empirical study". *Language Teaching Research*, 4, pp. 203-229.

DOUGHTY, C. y WILLIAMS, J. (1998): *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

ECKMAN, F.R. (1977): "Markedness and the Contrastive Analysis Hypothesis". *Language Learning*, 72/2, pp. 315-330.

ELLIS, G. y SINCLAIR, B. (1989): *Learning to Learn English: a course in learner training*. Cambridge: Cambridge University Press.

ELLIS, N (1994): *Implicit and explicit learning of languages*. London: Academic Press.

ELLIS, R. (1985): *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

_____ (1990): *Instructed Second Language Acquisition*. Oxford: Basil Blackwell.

_____ (1991): *Second Language Acquisition and Language Pedagogy*.
Clevendon: Multilingual Matters.

_____ (2000): "Investigating Form-Focused Instruction", *Language Learning*, 51, pp. 18-46.

_____ (2002): "Does form-focused instruction affect the acquisition of implicit knowledge?" *Studies in Second Language Acquisition*, 24.
Cambridge: Cambridge University Press, pp. 223-236

ESCANDELL VIDAL, M^a V. (1996): *Introducción a la pragmática*.
Barcelona: Ariel Lingüística.

ESPASA CALPE e INSTITUTO CERVANTES (2007): *Gramática práctica del español*. Madrid: Espasa Calpe S.A.

EUBANK, L., SELINKER, L. y SHARWOOD-SMITH, M. (1995): *The Current State of Interlanguage: studies in honor of William E. Rutherford*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

FAERCH, C. y KASPER, K. (1983): *Strategies in Interlanguage Communication*. New York: Longman.

_____ (1984): "Two ways of defining communication strategies". *Language Learning*, 34, pp. 45-63.

FELIX y SIMMET (1981): "Natural procedures in classroom L2 learning". In *Illème Colloque Groupe de Recherche sur l'Acquisition des langues*. Paris.

FERNÁNDEZ GONZÁLEZ, J. (1995): *El análisis contrastivo: historia y crítica*. Valencia: Universidad de Valencia.

FERNÁNDEZ LÓPEZ, S. (1990): "La competencia discursiva" en *Marco ELE, Revista de Didáctica*. Recurso en línea: (<http://marcoele.com/descargas/navas/18.fernandez.pdf>)

_____ (1997): *Interlengua y Análisis de Errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.

- _____ (2004a): “Las estrategias de aprendizaje” en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, pp. 411-434.
- _____ (2004b): “La subcompetencia estratégica” en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, pp. 573-592.
- FERNÁNDEZ RAMÍREZ, S. (1986): *Gramática española*. Madrid: Arco/Libros, S. A.
- FILLMORE, L.W. (1976): *The Second Time Around: Cognitive and Social Strategies in Second Language Acquisition*, unpublished doctoral dissertation, Stanford University.
- FRIES, C. (1945) [1972]: *Teaching and learning English as a foreign language*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- GAÍNZA, A. (et al.) (2007): *Español Lengua Viva 3*. Madrid: Santillana.
- GARCÍA CALVO, A. (1958): “Funciones del lenguaje y modalidad de la frase” en *Estudios Clásicos*, 24, Tomo IV. pp. 329-350.
- GARCÍA CASTAÑO, F. J. y GRANADOS MARTÍNEZ, A. (1999): *Lecturas para educación intercultural*. Madrid: Trotta.
- GARCÍA DE MARÍA, J. (2002): “El período condicional en el E/FE” en E. Hernández y L. Sierra (eds.), *Lenguas para fines específicos*. Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá de Henares. pp. 49-56.
- GARCÍA GONZÁLEZ, J. (1992): *Las perífrasis verbales*, Madrid: SGEL.
- GARDNER, R. C. y LAMBERT, W. E. (1959): *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, Massachusetts: Newbury House.

- GASS, S. (1995): "Second language acquisition and linguistic theory: The role of language transfer", en W. Ritchie, y T. Bhatia (eds.), *Handbook of second language acquisition*. San Diego: Academic Press, pp. 317- 345.
- GASS, S. M. y SELINKER, L. (1983): *Language Transfer in Language Learning*, Rowley, Massachusetts: Newbury House.
- GELABERT, M. J. (1988) [1990]: *Niveles umbral, intermedio y avanzado: repertorio de funciones comunicativas del español* [2ª edición]. Madrid: SGEL.
- GIACOBBE, J. (1992): *Acquisition d'une langue étrangère: Cognition et interaction (Études sur le développement du langage chez l'adulte)*. Paris: Centre National de la Recherche Scientifique.
- GILI GAYA, S. (1973): *Curso Superior de sintaxis española*. Barcelona: Vox.
- GIOVANNINI, A. (et al.) (1996): *Profesor en acción*, tomo I. Madrid: Edelsa.
- GIRÓN ALCONCHEL, J. L. (1991): *Tiempo, modalidad y adverbio (significado y función del adverbio "ya")*. Salamanca: Universidad de Salamanca, Servicio de Publicaciones.
- GIVON, T. (1979): *On Understanding Grammar*. New York: Academic Press.
- GÓMEZ DEL ESTAL Y ZANÓN (1999): "Tareas formales para la enseñanza de la gramática en la clase de español" en J. Zanón, (ed.), *La enseñanza del español mediante tareas*, España: Edinumen, pp. 73-99.
- GÓMEZ MANZANO, P. (1998): "Observaciones acerca del uso de la forma en *-ré* con valor de probabilidad" en *Español actual: Revista de español vivo*, nº 49, pp. 37-52.
- GÓMEZ TORREGO, L. (1988): *Perífrasis verbales. Sintaxis, semántica y estilística*. Madrid: Arco/Libros.
- _____ (1989) [1997]: *Manual de español correcto* (2 vols.). Madrid: Arco/Libros, (8ª ed.).

- _____ (1997) [2007]: *Gramática didáctica del español*. Madrid: Ediciones SM, (9ª ed.).
- _____ (1999): “Los verbos auxiliares. Las perífrasis verbales de infinitivo” en Bosque, I. y Demonte, V. (eds.) *Gramática descriptiva de la lengua española*, vol. 2. Madrid: Espasa Calpe, pp. 3323-3390.
- GONZÁLEZ HERMOSO, A., CUENOT, R. Y SÁCHEZ ALFARO, M. (2004): *Gramática del español lengua extranjera*. Madrid: Edelsa Grupo Didascalía, S.A.
- GONZÁLEZ SALGADO, C. (2006): “Análisis contrastivo de las estrategias pragmático-discursivas en los consejos en alemán y español y su incidencia en la enseñanza de E/LE”. Memoria de Máster. Madrid: Universidad Antonio de Nebrija.
- GREGG, K. (1984): “Krashen's Monitor and Occam's Razor”, *Applied Linguistics*, 5 (2), pp. 79-100.
- GROSJEAN, F. (1992): “Another view of bilingualism” en R. J. Harris (ed.), *Cognitive Processing in Bilinguals*. Amsterdam: North Holland, pp. 51-62.
- GUMPERZ, J. (1982) [1985]: *Discourse Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press, (4ª edición).
- GUMPERZ, J. y HYMES, D. (1964): “The ethnography of communication”. *American Anthropologist*, 66 (6), II, pp. 137-153.
- GUTIERREZ ARAUS, M. L. (2004): *Problemas fundamentales de la gramática del español como 2/L*, Madrid: Arco Libros.
- HAKUTA, K. (1974): “A preliminary report on the development of grammatical morphemes in a Japanese girl learning English as a second language”, *Working Papers on Bilingualism*, 3, pp. 18-38.

- HARTNETT, D. (1975): "The relation of cognitive style and hemispheric preference to deductive and inductive second language learning". Unpublished M. A. Thesis: UCLA.
- HATCH, E. (1978): "Discourse analysis and second language acquisition". *Second language acquisition: A book of readings*, Rowley, Massachusetts: Newbury House, pp. 401-435.
- HERNÁNDEZ ALONSO, C. (1970): *Sintaxis española*. Valladolid: editada por C. Hernández Alonso.
- _____ (1984) [1996]: *Gramática funcional del español*. Madrid: Gredos.
- HOLEC, H. (1980): *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- HUANG, J. (1970): "A Chinese child's acquisition of English syntax". Unpublished MA thesis, Los Angeles: University of California.
- HUEBNER, T. (1980): "Creative construction and the case of misguided pattern", en J. Fisher *et al.* (eds.), *On TESOL '80*, Washington D.C.: TESOL, pp. 101-110.
- INSTITUTO CERVANTES (1994): *La enseñanza del español como lengua extranjera. Plan curricular del Instituto Cervantes*. Alcalá de Henares.
- _____ (2006): *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- JOHNSON, K. (1988): "Mistake Correction". *ELT Journal*, 42/2, pp. 82-96.
- KELLERMAN, E. (1979): "Transfer and non-transfer: Where are we now?" *Studies in Second Language Acquisition* 2 (1), pp. 37-57.
- _____ (1983): "Now you see it, now you don't". *Language transfer in language learning*. Rowley, Massachusetts: Newbury House, pp.112-134.

- _____ (1984): "The empirical evidence for the influence of the L1 in interlanguage" en A. Davies, C. Cripser y A. Howatt (eds.), *Interlanguage*. Edinburgh University Press, pp. 98-122.
- _____ (1987): "Aspects of transferability in second language acquisition". PhD dissertation. University of Nijmegen.
- KELLERMAN, E. Y SHARWOOD-SMITH, M. (1986): *Crosslinguistic Influence and Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- KLEIN, W. (1986): *Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- KNAUER, G. (1990): "Subjuntivo e indicativo: análisis gramatical de un corpus lexicográfico" en J. de Kock (ed.), *Gramática española. Enseñanza e investigación I. Apuntes metodológicos 7. Lingüística con corpus*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, pp. 91-121.
- KOVACCI, O. (1986): "Sobre los adverbios oracionales". *Estudios de gramática española*. Buenos Aires: Hachette, pp. 163-178.
- _____ (1999): "El adverbio" en I. Bosque y V. Demonte (eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, v.1, Madrid: Espasa Calpe, pp. 707-780.
- KRAMSCH, C. (1998): "Language and cultural identity". *Language and Culture*. Oxford: Oxford University Press, pp. 65-84.
- KRASHEN, S. (1976): "Formal and informal linguistic environments in language acquisition and language learning". *TESOL Quarterly* 10, pp. 157-168.
- _____ (1977): "The monitor model of adult second language performance" en M. Burt, H. Dulay y M. Finocchiaro (eds.), *Viewpoints on English as a Second Language*. New York: Regents, pp. 152-61.
- _____ (1980): "The input hypothesis" en J. Alatis (ed.), *Current issues in bilingual education*. Washington, D.C.: Georgetown University Press, pp. 168-80.

- _____ (1981): *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.
- _____ (1982): *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- _____ (1985): *The input hypothesis: Issues and Implications*. London: Longman.
- KRASHEN S. Y TERREL, T. (1983): *The Natural Method: Language Acquisition in the Classroom*. Oxford: Pergamon Press.
- LADO, R. (1957): *Linguistics across cultures*. Ann Arbor: University of Michigan Press. (Traducción española: *Lenguas y culturas*. Madrid: Paraninfo).
- LAKOFF, G. (1987): *Women, Fire, and Dangerous Things. What Categories Reveal about the Mind*. Chicago / London: The University of Chicago Press.
- LAMBERT, W. E. (1990): "Persistent issues in bilingualism" en B. Harley, P. Allen, J. Cummins y M. Swain (eds.), *The Development of Second Language Proficiency*, CUP, pp. 201-218.
- LAMÍQUIZ IBÁÑEZ, V. (1982): *El sistema verbal español*, Málaga: Librería Ágora.
- LANGACKER, R. W. (1987): *Foundations of Cognitive Grammar*. vol. I. Stanford University Press.
- _____ (1988): "An overview of cognitive grammar" en Rudzka-Ostyn (ed.) *Topics in Cognitive Linguistics*, pp. 3-47.
- _____ (1991): *Foundations of Cognitive Grammar*. vol. II. Stanford: University Press.
- _____ (1994): "Culture, cognition, and grammar" en *Language Contact and Language Conflict*, pp. 25-53.
- _____ (2001): "Cognitive linguistics, language pedagogy, and the English present tense" en *Applied Cognitive Linguistics I: Theory and Language Acquisition*, pp. 3-40.

- _____ (2008): *Cognitive Grammar: A Basic Introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- LARSEN-FREEMAN, D. Y LONG, M. (1991): *An introduction to second language acquisition research*. London: Longman. (Versión en español: *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Madrid: Gredos, 1994).
- LENZ, R. (1925): *La oración y sus partes: estudios de gramática general y castellana*. Madrid: Centro de Estudios Históricos.
- LICERAS, J. M. (1986): *Linguistic theory and second language acquisition: The Spanish non-native grammar of English speakers*. Tubinga: Gunter Narr.
- _____ (1988): “Adquirir, aprender y enseñar: El español como lengua extranjera” en *Actas de las Primeras Jornadas Pedagógicas de ASELE*, Madrid, pp. 47-60.
- _____ (1991): *La adquisición de lenguas extranjeras*. Madrid: Visor.
- _____ (1996): *La adquisición de las lenguas segundas y la gramática universal*. Madrid: Síntesis.
- _____ (2001): “Los datos de la adquisición del español y la manipulación del input” en *VII Simposio Internacional de Comunicación Social*. Santiago de Cuba: Centro de Lingüística Aplicada, Ministerio de Ciencia, Tecnología y Medio Ambiente, Vol I, pp. 86-96.
- LIGHTBOWN, P. (1983): “Exploring relationships between developmental and instructional sequences in L2 acquisition” en H. Seliger y M. Long (eds.), *Classroom Oriented Research in Second Language Acquisition*. Rowley, Massachusetts: Newbury House, pp. 217-243.
- LIGHTBOWN P. y BARKMAN, B. (1978): *Interactions among ESL learners, teachers, texts, and methods*. Report to the Department of the Secretary of State of Canada, ED.

LIGHTBOW, P. y SPADA, N. (1993): *How Languages are Learned*. Oxford: OUP.

LIGHTBOWN, P., SPADA, N. y WALLACE, R. (1980): "Some effects of instruction on child and adolescent ESL learners" en R. Scarcella y S. Krashen (eds.), *Research in second language acquisition*. Rowley, Massachusetts: Newbury House, pp. 162-72.

LLOBERA, M. (1995): "Discurso generado y aportado en la enseñanza de lenguas extranjeras" en M. Siguán (coord.), *La enseñanza de la lengua por tareas: XVIII Seminario sobre "Lenguas y educación"*. Barcelona: Horsori, pp. 17-37.

LOMAS, C. OSORO, A. y TUSÓN, A. (1993): *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.

LONG, M. H. (1980): *Input, interaction and second language acquisition*. Ph.D. dissertation, California: University of California.

_____ (1983a): "Does second language instruction make a difference? A review of research". *TESOL Quarterly* 17, pp. 359-382.

_____ (1983b): "Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input". *Applied Linguistics*, 4, pp. 126-141.

LONG, M. y ROBINSON, P. (1998): "Focus on form: Theory, research, and practice" en C. Doughty y J. Willians, *Focus on form in classroom second language acquisition*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 15-41.

LÓPEZ GARCÍA, A. (1990): "La interpretación metalingüística de los textos, modos y aspectos del verbo español: ensayo de fundamentación" en I. Bosque (ed.), *Tiempo y aspecto en español*, Madrid: Cátedra, pp. 107-175.

_____ (2005): *Gramática cognitiva para profesores de español L2*. Madrid: Arco Libros, S.A.

- LORENZO BERGUILLOS, F. (2001), "La variable atención a la forma y atención al mensaje en las actividades de aprendizaje de segundas lenguas. Estudio empírico sobre su incidencia motivacional" en J. McRae (ed.) *Reading Beyond Text: Processes and Skills. Cauce Revista de Filología y su Didáctica*, 24, pp. 207-224.
- _____ (2002): "La variable atención a la forma y atención al mensaje en las actividades de aprendizaje de segundas lenguas. Estudio empírico sobre su incidencia motivacional" en J. McRae (ed), *Reading Beyond Text: Processes and Skills*, pp. 207-224. Recurso electrónico en (http://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce24/cauce24_13.pdf)
- _____ (2004): "La motivación en el aprendizaje de una LE/L2" en J. Sánchez Lobato y Santos Gargallo (eds.), *Vademécum para la Formación de Profesores. Enseñar Español como Segunda Lengua / Lengua Extranjera (L2/LE)*. Madrid: SGEL, pp. 305-329.
- LOZANO GONZÁLEZ, L. (2006): "De la gramática descriptiva a la gramática pedagógica. Revisión de dos obras y propuesta didáctica para la conceptualización del modo subjuntivo en español como lengua extranjera". Universidad Autónoma de Barcelona (Tesina). Recurso electrónico en (http://www.recercat.net/bitstream/2072/4331/1/L_Lozano_Tesina_Julio+de+2007.pdf)
- LYONS, J. (1980): *Semántica*, Barcelona: Teide.
- MALINOWSKY, B. (1973): *Los Argonautas del Pacífico Occidental: un estudio sobre comercio y aventura entre los indígenas de los archipiélagos de la Nueva Guinea melanesica*. Barcelona: Península.
- MANCHÓN, R. (2001): "Un acercamiento psicolingüístico al fenómeno de la transferencia en el aprendizaje y uso de segundas lenguas" en S. Pastor Cesteros y V. Salazar García (eds.), *Tendencias y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas. Estudios de Lingüística*, Alicante: Universidad de Alicante, pp. 39-71.

MARCHANTE CHUECA, M. P (2005): “Los adverbios de modalidad. Los adverbios de duda: quizá(s), tal vez, acaso, a lo mejor”. Recurso electrónico en *RedELE, Revista Electrónica de Didáctica en ELE*, Nº. 4, 2005 (<http://www.mepsyd.es/redele/revista4/marchante.shtml>)

MARÍN, M. (1980): *Curso de gramática española*. Madrid: Cincel-Kapelusz.

MARTÍ SÁNCHEZ, M. (et al.) (2008): *Gramática española por niveles*. Volumen 2. Madrid: Editorial Edinumen.

MARTÍN MARTÍN, J.M. (2000): *La lengua materna en el aprendizaje de una segunda lengua*. Sevilla: Universidad de Sevilla.

_____ (2004): “Sobre lo contrastivo y el conocimiento lingüístico previo en la enseñanza del español” en F. Lorenzo Berguillos y S. Ruhstaller (coord.), *La competencia lingüística y comunicativa en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Edinumen: Universidad Pablo de Olavide, pp. 11-24.

MARTÍN PERIS, E. (1993): “Propuestas de trabajo de la expresión escrita” en L. Miquel y N. Sans, (eds.), *Didáctica del español como lengua extranjera*, pp. 181-192.

_____ (1996): *Las actividades de aprendizaje en los manuales de E/LE*. Tesis doctoral. Barcelona: Universidad de Barcelona. Recurso electrónico en *RedELE, Biblioteca Virtual*, nº 2, 2004. (<http://www.sgci.mec.es/redele/biblioteca/martin.shtml>).

_____ (1998): “El profesor de lenguas: papel y funciones” en A. Mendoza Fillola (coord.), *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*, pp. 87-100.

_____ (2000): “La enseñanza centrada en el alumno. Algo más que una propuesta políticamente correcta”. *Frecuencia L*, pp. 3-30.

_____ (2001): “Textos, variedades lingüísticas y modelos de lengua en la enseñanza del español como lengua extranjera”. *Carabela* 50, pág. 103-137.

- _____ (2004): “¿Qué significa trabajar en clase con tareas comunicativas?”. Recurso electrónico en *RedELE, Revista Electrónica de Didáctica en ELE* (<http://www.educacion.es/redele/revista/martin.shtml>).
- MARTÍN ZORRAQUINO, M. A. (1998): “Aspectos de la gramática y de la pragmática de las partículas de modalidad en español actual” en María Carmen Losada Aldrey, José F. Márquez Caneda, Tomás Eduardo Jiménez Juliá (eds.), *Aspectos de la gramática y de la pragmática de las partículas de modalidad en español actual: Actas del IX congreso internacional de ASELE*. Santiago de Compostela, pp. 25-56.
- MATTE BON, F. (1988): “En busca de una gramática para comunicar”. Madrid, *Cable*, Nº 1, pp. 36-39. Recurso electrónico en *MarcoELE: Revista de didáctica*, Nº. 5, 2007 (http://www.marcoele.com/num/5/02e3c0996c1120f05/En_busca_de_una_gramatica_para_comunicar.pdf)
- _____ (1992a): *Gramática comunicativa del español. Vol. I: De la lengua a la idea*. Barcelona: Difusión.
- _____ (1992b): *Gramática comunicativa del español. Vol. II: De la idea a la lengua*. Barcelona: Difusión.
- _____ (1998): “¿Cómo debe ser una gramática que aspire a generar autonomía y adquisición?” en María Carmen Losada Aldrey, José F. Márquez Caneda, Tomás Eduardo Jiménez Juliá (eds.), *Aspectos de la gramática y de la pragmática de las partículas de modalidad en español actual: Actas del IX congreso internacional de ASELE*. Santiago de Compostela, pp. 57-80.
- _____ (2001): “Il congiuntivo spagnolo come operatore metalinguistico di gestione delle informazioni”, en *Rivista di Filologia e Letterature Ispaniche*, IV, Pisa, Edizioni ETS, pp. 145-179. Traducción de Teresa Martín Sánchez: “El subjuntivo español como operador metalingüístico de gestión de la información”. Recurso electrónico en *MarcoELE, revista de didáctica ELE*. núm. 6, 2008 (<http://marcoele.com/num/6/02e3c09a6a11ee004/mattebon.pdf>)

- _____ (2004): “Los contenidos funcionales y comunicativos” en *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua/lengua extranjera*. Madrid: SGEL, pp. 811- 834
- _____ (2006): “Maneras de hablar del futuro en español entre gramática y pragmática. Futuro, ir a + infinitivo y presente de indicativo: análisis, usos y valor profundo”. Recurso electrónico en *RedELE, Revista Electrónica de Didáctica en ELE*, N°. 6, 2006 (<http://www.mec.es/redele/revista6/MatteBon.pdf>)
- MAZURKIEWICH, I.Y WHITE, L. (1984): “The acquisition of the dative alternation: unlearning generalizations”, *Cognition*, 16, pp. 261-283
- McCARTHY, M. (1991): *Discourse Analysis for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McLAUGHLIN, B. (1978): “The monitor model: some methodological considerations”. *Language Learning* 28/2, pp. 309-332
- _____ (1987): *Theories of Second Language Learning*. London: Edwin Arnold.
- _____ (1992): “Algunas consideraciones metodológicas sobre el modelo del monitor” en J. M. Liceras (ed.), *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid: Visor, pp. 153-176.
- McLAUGHLIN, M. L. (1985): *Conversation: How Talk is Organised*. Beverly Hills: Sage Publications.
- MEISEL, J. (1983): “Strategies of second language acquisition: More than one kind of simplification” en R. Andersen (ed.), *Pidginization and creolization as language acquisition*. Rowley, Massachusetts: Newbury House, pp. 120-157.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Secretaría General Técnica del MECD-Subdirección General de Informaciones y Publicaciones, y Grupo Anaya, S.A. Recurso electrónico en (http://cvc.cervantes.es/obref/marco/cvc_mer.pdf)

- _____ (2007): *Rápido, rápido: curso intensivo del español*. Libro del alumno. Barcelona: Difusión.
- MORENO GARCÍA, C. (2001): *Temas de gramática*, Madrid: SGEL.
- _____ (2004a): “Gramática para el profesorado; gramática para el aula: gramática para mejorar la competencia comunicativa” en M. A. Castillo Carballo [et al.], *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua: deseo y realidad: Actas del XV Congreso Internacional de ASELE*. Sevilla: Universidad de Sevilla. pp. 599-611.
- _____ (2004b): *La enseñanza de español como lengua extranjera en contexto escolar. Un enfoque intercultural de la enseñanza de la lengua*, MEC: Catarata.
- MUÑOZ, C. (2000): *Segundas lenguas. Adquisición en el aula*. Barcelona: Ariel.
- NIEMEIER, S. (2004): “Linguistic and cultural relativity—reconsidering for the foreign language classroom” en *Cognitive Linguistics, Second Language Acquisition, and Foreign Language Teaching*. pp. 95-118.
- NEMSER, W. (1971): “Approximative Systems of Foreign Language Learners” en *IRAL, International Review of Applied Linguistics* 9/2, pp. 115-123 (traducción en español de M. Marcos en J.M. Liceras (comp.) (1992), *La adquisición de las lenguas extranjeras. Hacia un modelo de análisis de la interlengua*. Madrid: Visor, pp. 51-61).
- NISBET, J. y SHUCKSMITH, J. (1991): *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Santillana, 1994.
- ODLIN, T. (1989): *Language Transfer: Cross-Linguistic Influence in Language Learning*. CUP.
- O’GRADY, W. (1987): *Principles of grammar and learning*. Chicago: University of Chicago Press.

O'MALLEY, J. M. y CHAMOT, A. U. (1987): "The Cognitive Academic Language Learning Approach: A bridge to the mainstream". *TESOL Quarterly*, 21(2), pp. 227-249.

_____ (1990): *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. New York: Cambridge University Press.

O'MALLEY, M. (*et al.*) (1985a): "Learning Strategies used by beginning and intermediate ESL students". *Language Learning*, vol 35, pp. 21-45.

_____ (1985b): "Learning strategy applications with students of English as a second language". *TESOL Quarterly*, 19/3, pp. 557-584.

ORTEGA OLIVARES, J. (1990): "Gramática, pragmática y enseñanza de la lengua", en R. Fente, J. A. de Molina y A. Martínez (eds.), *Actas del I Congreso Nacional de ASELE*, Granada. pp. 9-20.

_____ (2001): "Gramática y atención a la forma en el aula de E/LE", en *Cervantes. Revista del Instituto Cervantes en Italia*, 1, pp. 73-87. Recurso electrónico en ([http://internet.cervantes.es/internet/centros/Cultura/pdf/Gram% E1ticaYAtenci%F3n.pdf](http://internet.cervantes.es/internet/centros/Cultura/pdf/Gram%20t%C3%ADticaYAtenci%C3%B3n.pdf))

OXFORD, R. (1990): *Language learning strategies*. Boston, Massachusetts: Heinle & Heinle Publishers.

PALINCSAR, A. y BROWN, A.L. (1984): "Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension monitoring activities". *Cognition and Instruction*, 1, pp. 117-75.

PARKER, K. (1989): "Learnability theory and the acquisition of syntax". *University of Hawaii Working Papers in ESL*, 8, pp. 49-78.

PASTOR CESTEROS, S. (2004): *Aprendizaje de segundas lenguas: lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas*, Alicante: Universidad de Alicante.

PAVESI (1984): "The acquisition of relative clauses in a formal and in an informal setting". *Studies in Second Language Acquisition*, 8 (1), pp. 38-55.

- PAVÓN LUCERO, M. V. (2007): *Gramática práctica del español. Guías prácticas del Instituto Cervantes*. Madrid: Espasa.
- PIAGET, J. (1923): *Le Langage et la pensée chez l'enfant*. Paris: Delachaux et Niestlé.
- _____ (1966): “Nécessité et signification des recherches comparatives en psychologie génétique”. *Journal International de Psychologie*, 1 (1), pp. 3-13.
- PICA, T. (1983): “Adult Acquisition of English as a Second Language under different conditions of exposure”. *Language Learning*, vol. 33 (4), pp. 465-497.
- PIENEMANN, M. (1984): “Psychological Constraints on the Teachability of Languages”. *Studies in Second Language Acquisition*, 6/2, pp. 186-212.
- _____ (1985): “Learnability and syllabus construction”, en K. Hyltenstam y M. Pienemann (Eds.), *Modelling and assessing second language development*. San Diego: College-Hill Press, pp. 23-75.
- _____ (1998): *Language Processing and Second-Language Development: Processability Theory*, Amsterdam: John Benjamins.
- PIMSLEUR, P. (1966): *Pimsleur Language Aptitude Battery*, New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- PORQUIER, R. (1975): *Analyse d'erreurs en français langue étrangère: études sur les erreurs grammaticales dans la production orale libre chez les adultes anglophones*. Universidad de París, VIII.
- PÜTZ, M., NIEMEIER, S. y DIRVEN, R. (2001): *Applied Cognitive Linguistics I: Theory and Language Acquisition*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
- RADDEN, G. y DIRVEN, R. (2007): *Cognitive English Grammar*. Amsterdam/ Filadelfia: John Benjamins.

RAVEM, R. (1968): "Language acquisition in a second language environment", *International Review of Applied Linguistics*, 6, pp. 165-185.

_____ (1970): "The development of Wh-questions in first and second language learners", en J. Richards, *Error Analysis: Perspectives on Second Language Learning*. London: Longman (1974), pp. 134-155.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (1917): *Gramática de la lengua castellana*. Madrid: Pelado, Páez y Cía.

_____ (1931): *Gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.

_____ (1973): *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.

_____ (2009): *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.

REAL ESPINOSA, J.M. (2005): "Tiempo y aspecto verbal: marco teórico para la clase de E/LE" en *Marco ELE, Revista de Didáctica*. Recurso en línea: (http://marcoele.com/descargas/1/real_espinosa-tiempo-aspecto.pdf)

_____ (2009): "Gramática: la metáfora del espacio" en *Marco ELE, Revista de Didáctica*. Recurso en línea: (http://marcoele.com/descargas/8/jm.real_gramatica_la_metafora_del_espacio.pdf)

RICHARDS, J. C. (1971): "Error analysis and second language strategies". *Language Science*, 17, pp. 12-22.

_____ (1973): "A non-contrastive approach to error analysis" en J. Oller & J. Richards (eds.), *Focus on the learner: Pragmatic perspectives for the language teacher*. Rowley, Massachusetts: Newbury House, pp. 204-219.

RICHARDS, J. C y LOCKART, C. (1998): *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Cambridge: Cambridge University Press.

RIDRUEJO, E. (1999): "Modo y modalidad. El modo en las subordinadas sustantivas", en I. Bosque y V. Demonte (eds.), *Gramática descriptiva de*

la lengua española. Vol. II. Las construcciones sintácticas fundamentales. Relaciones temporales, aspectuales y modales. Madrid: Espasa Calpe, pp. 3209-3252.

RINGBOM, H. (1987): *The Role of the First Language in Foreign Language Learning.* Clevedon, Avon: Multilingual Matters.

ROCA PONS, J. (1971): *Introducción a la gramática.* Barcelona: Teide.

RODRÍGUEZ DÍEZ, B. (1999): “Valores y usos de las formas del modo potencial: cantaré y cantaría” en P. Gómez Manzano, P. Carbonero Cano y M. Casado Valverde (coords.), *Lengua y discurso: estudios dedicados al profesor Vidal Lamíquiz.* Madrid: Arco/Libros S. A. pp. 801-824.

ROJO, G. (1990): “Relaciones entre temporalidad y aspecto en el verbo español” en *Tiempo y aspecto en español* (Ignacio Bosque, ed.). Madrid: Cátedra, pp. 17- 44.

ROJO, G. y A. VEIGA (1999): “El tiempo verbal. Los tiempos simples”, en I. Bosque y V. Demonte (eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española. Vol. II.* Madrid: Espasa Calpe, pp. 2867-2934.

RUBIN, J. (1975): “What the ‘good language learner’ can teach us”. *TESOL Quarterly*, 9/1, pp. 41-51.

RUBIN, J. y WENDEN, A. (1987): *Learner Strategies in Language Learning.* Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.

RUIZ CAMPILLO, J. P. (1998): “La enseñanza significativa del sistema verbal: un modelo operativo”. Universidad de Granada (tesis doctoral) en *Biblioteca RedELE*, MEC, nº. 1, 2004 (http://www.mepsyd.es/redele/biblioteca/ruiz_campillo.shtml)

_____ (2004a): “El subjuntivo es lógico: una actividad de concienciación”, en *RedELE, Revista Electrónica de Didáctica en ELE*, nº. 1 (<http://www.educacion.gob.es/redele/revista1/placido.shtml>)

_____ (2004b): “Normatividad y operatividad en la enseñanza de los aspectos formales. El *casus belli* de la concordancia temporal”, en *RedELE, Revista Electrónica de Didáctica en ELE*, nº. 2 (<http://www.mepsyd.es/redele/revista2/placido2.shtml>).

_____ (2005): “El concepto de la no-declaración como valor del subjuntivo. Protocolo de instrucción operativa de la selección modal en español”, en *Actas del programa de formación para profesorado de ELE 2005-2006 del Instituto Cervantes de Munich*, 2007. Recurso electrónico en (http://www.cervantes-muenchen.de/es/05_lehrerfortb/Actas0506/3Jose Placido.pdf)

_____ (2006a): “El futuro no es futuro” en *DidactiRed I. Gramática. Aspectos pragmático-discursivos*. Instituto Cervantes, Madrid: Ediciones SM ELE, pp. 15-17.

_____ (2006b): “El concepto de *no-declaración* como valor del subjuntivo. Protocolo de instrucción operativa de la selección modal en español” en C. Pastor Villalba (ed.), *Actas del programa de formación para profesorado de ELE*. Múnich. Instituto Cervantes de Múnich. Recurso electrónico en (http://www.cervantes-muenchen.de/es/05_lehrerfortb/02.html).

_____ (2007): “Gramática cognitiva y ELE”, en *MarcoELE: Revista de didáctica*, Nº. 5. Recurso electrónico en (<http://www.marcoele.com/num/5/gramaticacognitiva.php>)

RUIZ CAMPILLO, J. P. y LOZANO, G. (1996). “Criterios para el diseño y la evaluación de materiales comunicativos” en *Didáctica del español como lengua extranjera*. Madrid: Fundación Actilibre, pp. 127-155.

RUTHERFORD, W. y SHARWOOD-SMITH, M. (1988): *Grammar and Second Language Teaching. A Book of Readings*. Massachussets: Newbury House.

SALINAS, J. (1997): “Nuevos ambientes de aprendizaje para una sociedad de la información” en *Revista Pensamiento Educativo*. Chile: PUC 20, pp. 81-104. Recurso electrónico en (<http://www.uib.es/depart/gte/revelec10.html>)

- SÁNCHEZ LOBATO, J. y SANTOS GARGALLO, I. (2004): *Vademécum para la Formación de Profesores. Enseñar Español como Segunda Lengua / Lengua Extranjera (L2/LE)*. Madrid: SGEL.
- SÁNCHEZ MÁRQUEZ, M. J. (1972): *Gramática moderna del español. Teoría y norma*. Buenos Aires: Ediar.
- SÁNCHEZ, A. y SARMIENTO, R. (2005) [2008]: *Gramática práctica del español actual*. Madrid: SGEL.
- SANTOS GARGALLO, I. (1993): *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva*. Madrid: Síntesis (Textos de apoyo, Lingüística, 9).
- _____ (1999): *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*, Madrid: Arco Libros.
- SAPIR, E. (1949): “The status of linguistics as a science” en D. Mandelbaum (ed.) *Edward Sapir in Language, Culture and Personality*, pp. 65-77.
- SARMIENTO, R. y SÁNCHEZ, A. (1989) [2002]: *Gramática básica del español. Norma y uso*. Madrid: SGEL.
- SAVIGNON, (1972): *Communicative Competence: An Experiment in Foreign Language Teaching*. Philadelphia: Center for Curriculum Development.
- SCHUMANN, J. H. (1978): *The pidginization process: a model for second language acquisition*. Massachusetts: Newbury House.
- SECO, M (1989): *Gramática esencial del español. Introducción al estudio de la lengua*. Madrid: Espasa Calpe.
- SECO, R (1968): *Manual de gramática española*. Madrid: Aguilar.
- SELINKER, L. (1971): “The psychologically relevant data of second-language learning” en P. Pimsleur y T. Quinn (eds.), *The Psychology of Second Language Learning: Papers from the Second International Congress of Applied Linguistics*, 4. Cambridge: University Press, pp. 35-43.

- _____ (1972): "Interlanguage". *International Review of Applied Linguistics*, 10, pp. 209- 231. (Traducido en Liceras, 1991, pp. 79-105).
- _____ (1983): "Language Transfer", en Gass, S.- Selinker, L. (eds.) *Language Transfer in Language Learning*. Rowley, Massachusetts: Newbury House, pp. 33-53.
- SELINKER, L. y LAMENDELLA, J. T. (1978): "Two perspectives on fossilisation in interlanguage learning". *Interlanguage Studies Bulletin*, 3, pp. 143-191.
- SHARWOOD-SMITH, M. (1981): "Consciousness Raising and the Second Language Learner". *Applied Linguistics*, 2/2, pp. 159-168.
- SKINNER, B. F. (1957): *Verbal Behaviour*. Acton, Massachusetts: Copley Publishing Group.
- STERCK, G. de (1990): "La variación modal: la alternancia entre subjuntivo e indicativo en la lengua escrita y el habla culta de América y España con los verbos de percepción y de comunicación en forma negativa, interrogativa o de significado negativo" en J. de Kocke (ed.), *Gramática española. Enseñanza e investigación I. Apuntes metodológicos 7. Lingüística con corpus*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, pp. 11-89.
- STERN, H. (1975): "What can we learn from the good language learner?" *The Canadian modern language review*, 34. pp. 304-318.
- _____ (1983): *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- TARONE, E. (1982): "Systematicity and attention in interlanguage" en *Language Learning* 32, pp. 69-82.
- _____ (1983): "On the variability of interlanguage systems", *Applied Linguistics* 4/2, pp. 143-163; Traducción en J.M. Liceras (Comp.) *La adquisición de las lenguas extranjeras. Hacia un modelo de análisis de la interlengua*. 1992, Madrid: Visor. pp. 263-292.

- TAYLOR, J. R. (1993): "Some Pedagogical Implications of Cognitive Linguistics" en R.A. Geiger y B. Rudzka-Ostyn (eds.) *Conceptualizations and Mental Processing in Language*. Berlin: Mouton de Gruyter, pp. 201-223.
- _____ (2003): *Cognitive Grammar*. Oxford: Oxford University Press.
- THOMAS, Jenny (1983): "Cross-cultural pragmatic failure". *Applied Linguistics*, 4, 2, pp. 91-112.
- THOMASON, S. y KAUFMAN, T. (1988): *Language Contact Creolization, and Genetic Linguistics*. Berkeley: University of California Press.
- THOMPSON, I. y RUBIN, J. (1982): *How to be more successful language learner*. Boston, Massachusetts: Heinle & Heinle Publishers.
- TUSÓN VALLS, A. (1988): "El comportament lingüístic: L'anàlisi conversacional" en A. Bastardas i J. Soler (eds.), *Sociolingüística i llengua catalana*, Barcelona: Empúries, pp. 133- 154.
- _____ (1995): *Anàlisi de la conversa*. Barcelona: Empúries. Traducción en español: *Análisis de la conversación*. Barcelona: Ariel, 1996.
- VAN EK, J. A. (1986): *Objectives for Foreign Language Learning*. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- VAN PATTEN, B. (1986): "Second Language Acquisition Research and the Learning/Teaching of Spanish: Some Research Findings and Implications". *Hispania*, 69, pp. 202-216.
- _____ (1996): *Input processing and grammar instruction in SLA*. Norwood, NJ: Ablex.
- VIGOTSKY, J. (1988): *Vigotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.
- VILLANUEVA, M. L. y NAVARRO, I. (1997): *Los estilos de aprendizaje de lenguas. Col·lecció Summa. Filologia*, 6. Castelló: Universitat Jaume I.

- VILLATORO, J. (2002): “Dios mediante: la percepción cultural del futuro en la lengua española”, en *El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad*, Actas del XIII congreso internacional de ASELE, Murcia, 2002, pp. 841-850. Recurso electrónico en *Biblioteca RedELE*, MEC, nº. Especial, 2004 (<http://www.mepsyd.es/redele/biblioteca/asele/77.villatoro.pdf>)
- WAGNER-GOUGH, J. (1975): “Comparative studies in second language learning”. MA Thesis, Los Angeles: UCLA, TESL Department.
- WENDEN, A. (1987): “Incorporating Learner Training in the Classroom” en A. Wenden y J. Rubin (eds.), *Learner Strategies in Language Learning*. Cambridge: Prentice-Hall, pp. 159-178.
- WEINSTEIN, C.E. y MEYER, R.E. (1986): “The teaching of learning strategies” en M. Wittrock (ed.), *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan, pp. 315-327.
- WILLIAMS M. y BURDEN, R. L. (1999): *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social*. Cambridge: Cambridge University Press.
- WINOGRAD, P. y HARE, V. C. (1988): “Direct instruction of reading comprehension strategies: The nature of teacher explanation” en C. E. Weinstein, E. T. Goetz, y P. A. Alexander (eds.), *Learning and study strategies: Issues in assessment, instruction, and evaluation*. San Diego: Academic Press, pp. 121-139.
- WODE, H. (1981): “Language acquisition universals: A unified view of language acquisition” en H. Winitz (ed.), *Native language and foreign language acquisition: Annals of the New York Academy of Sciences*, Vol. 379, pp. 218-234.
- WONG FILLMORE, L. (1982): “Instructional language as linguistic input: Second language learning in classrooms” en L. Wilkinsson (ed.)

Communicating in the Classroom. Madison: University of Wisconsin Press, pp. 283-296.

YANGUAS, A. M. (1986): "Sobre la estructura categorial de los verbos y de las formas verbales auxiliares en español", en *Morphosyntaxe des Langues Romanes*, Actas del XVII Congreso Internacional de Lingüística y Filologías Romances, Aix-en-Provence, vol. 4, pp. 299-310.

ZAMORANO AGUILAR, A. (2001): *Gramaticografía de los modos del verbo en español*. Córdoba: Servicio de publicaciones Universidad de Córdoba.

ZOBL, H. (1982): "A direction for contrastive analysis: the comparative study of developmental sequences", *TESOL Quarterly*, 16/2, pp. 169-83.

MÉTODOS DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA

AGUIRRE BELTRÁN, B. (et al.) (2003): *Primer Plano 4: ámbito profesional*. Madrid: Edelsa.

ÁLVAREZ MARTÍNEZ, M.A. (et al.) (2001): *Sueña 3: nivel avanzado*. Libro del alumno. Madrid: Anaya.

_____ (et al.) (2006): *Vuela 6*. Libro del alumno. Madrid: Anaya.

CASTRO VIÚDEZ, F. (et al.) (2006): *Español en Marcha 3: curso de español como lengua extranjera*. Libro del alumno. Madrid: SGEL.

CASTRO VIÚDEZ, F. y DÍAZ BALLESTEROS, P. (2006): *Aprende gramática y vocabulario 3*. Libro del alumno. Alcobendas: SGEL.

CASTRO VIUDEZ, F. Y ROSA MUÑOZ, S. (1991): *Ven 2*. Libro del alumno. Madrid: Edelsa.

_____ (1992): *Ven 3*. Libro del alumno. Madrid: Edelsa.

- CENTELLAS, A. Y MILLARES, S. (1993) [2000]: *Método de español para extranjeros. Nivel intermedio*. Madrid: Edinumen. 2ª edición.
- CERROLAZA, M. (et al.) (2000a): *Planet@ ELE 3. Libro del Alumno*. Madrid: Edelsa Grupo Didascalía, S. A.
- _____ (2000b): *Planet@ ELE 4. Libro del Alumno*. Madrid: Edelsa Grupo Didascalía, S. A.
- _____ (2009): *Pasaporte ELE B1. Nivel 3*. Madrid: Edelsa.
- CHAMORRO GUERRERO, M. D. (et al.) (1995): *Abanico. Curso Avanzado de Español Lengua Extranjera*. Barcelona: Difusión.
- CORPAS, J. (2006): *Aula Internacional 3. Libro del alumno*. Barcelona: Difusión.
- EQUIPO PRISMA (coord. M^a J. Gelabert) (2003): *Prisma, Método de Español para Extranjeros. Progresiva (B1)*. Madrid: Editorial Edinumen.
- GÓMEZ ASENCIO, J. y BORREGO NIETO, J. (2001): *Es Español 3. Nivel avanzado*. Madrid: Espasa Calpe, S. A.
- GONZÁLEZ HERMOSO A. (et al.) (2007): *Eco 3. Curso modular de español lengua extranjera*. Libro del alumno. Madrid: Edelsa.
- GRAS MANZANO, P. (et al.) (2008): *Destino Erasmus 2*. Madrid: SGEL.
- LÓPEZ BARBERÁ, I. (et al.) (2003): *Mañana, curso de español 2*. Libro del alumno. Madrid: Anaya.
- _____ (et al.) (2003): *Mañana curso de español 3*. Libro del alumno. Madrid: Anaya.
- MARTÍN PERIS, E. (et al.) (2005): *Gente 3*. Barcelona: Difusión.
- MORENO, C., MORENO, V. y ZURITA, P. (2002) [2006]: *Avance, Curso de español. Nivel básico-intermedio*. Madrid: SGEL.

APÉNDICE

TRANSCRIPCIÓN DEL CORPUS

1. ESTUDIANTES QUE RECIBIERON UNA ENSEÑANZA SIGNIFICATIVA

1.1. Enseñanza significativa basada en el “Foco sobre la forma”. Nivel B1

1.1.1. Primera actividad (23’17’)

Wendy coge una tarjeta y representa la situación que en ella aparece.

LO: ¿Qué le pasará a Wendy?

Lorena señala que sólo está permitido hacer gestos.

CA: Está... enfadada porque no puede encontrar algo...

Lorena repite usando el verbo en aproximativo.

CO: Olvidaría su tarea.

SU: O estará...

(Risas).

SU: ... triste... pero *con* su nota en su examen.

LO: Ajá...

JS: Estará triste porque no... *entenderé* sus... perdón, sus clases ???... no sé...

Wendy explica qué le ha ocurrido.

Catrina coge una tarjeta y representa la situación que en ella aparece.

LO: ¿Qué le pasará?

SA: Le dolerá su cabeza.

Lorena le explica que es “la cabeza”.

DV: Estará ¿enferma?

JO: No sé... ¿*aburrido*?

(Risas).

SA: Está muy aburrido porque no... no ha... dormía...

LO: No ha dormido o porque no dormiría.

SA: Dormiría, sí, anoche.

DV: Tendrá una resaca.

(Risas).

LO: Sí, es posible...

Wendy explica qué le pasa.

Ann coge una tarjeta y representa la situación que en ella aparece.

(Risas).

LO: Tenemos una actriz en clase.

JN: Estará...

La estudiante pregunta si se puede usar con gerundio el verbo en aproximativo.

JN: Estará *buscando... para* un novio o un...

AL: Estará ¿¿¿arreglándose??? por ella ve a un chico guapo

Chica 3: Un chico le dejará plantada.

Lorena explica al resto de la clase qué significa “dejar plantado a alguien”.

KA: Creo que estará muy ¿*vano*? ...

LO: Vanidosa.

KA: Vanidosa y... no sé... *vía* un amigo que...

Lorena señala que es mejor usar “presumida” porque “vanidosa” suena muy negativo.

LO: Entonces, será presumida, ¿no? ¿Y por qué es presumida?

KA: Porque *miró a su cara en su espejo*.

Ann explica qué le pasa.

Collin coge una tarjeta y representa la situación que en ella aparece.

LO: ¿Qué le pasará a Collin?

AN: Collin estará enojado.

LO: ¿Por qué?

AL: Estará *frustrada* con su novio.

(Risas).

Lorena comenta que estará enfadada y explica lo que significa frustrado en español.

(Risas).

CA: Estará... no sé... estará enfadada porque... se ha olvidado algo.

LO: Por ejemplo. ¿Y por qué discutiría o se enfadaría con... o estará enfadada con su novio? ¿Por qué?

SU: Está con otra chica.

TODOS: Ohhh.

(Risas).

WE: Porque él no la *llamaré*.

LO: No la llamaría.

Collin explica qué le pasaba.

Susana coge una tarjeta y representa la situación que en ella aparece.

(Risas).

LO: ¿Qué pasa? Aquí pasa algo que yo no comprendo? ¿Qué pasa?

SA: (Se) Habrá divorciado *con* su...

LO: ¡Pero es muy joven para estar casada, ¿no?! Bueno, es posible.

SA: No sé cómo se dice. ¿Romperá?... con su novio...

LO: Sí, rompería con su novio...

DV: Ella va a romper, romperá con su novio.

LO: ¿Sí?

JO: Sí.

(Risas).

LO: ¿Y por qué es tan obvio? ¿Es obvio que ha roto con su novio? ¿Sí?

SA: Porque está en España.

(Risas).

JO: ... porque el novio rompería su corazón.

LO: Ay, muy bonito.

(Risas).

Susana dice que es eso lo que le ha pasado.

Katie coge una tarjeta y representa la situación que en ella aparece.

LO: A ver qué le pasa a ella...

KR: Estará nerviosa...

LO: ¿Por qué?

KR: Por un examen.

LA: Estará esperando *en* alguien.

ML: Tendría un dolor en su pie...

(Risas).

LO: ¿Por qué?...

ML: Su pie estará durmiendo...

(Risas).

LO: También; puede ser...

Katie dice que tenía una cita importante.

Lauren coge una tarjeta y representa la situación que en ella aparece.

(Risas).

SA: ¡¿Otra vez?!

(Risas).

LO: Otra vez, sí, por favor.

(Risas).

LO: ¿Qué le pasa? ¿Qué le pasará?

SA: Bebería chupitos de tequila...

(Risas).

SA: Y entonces estará cansada.

DV: Estará enferma y quiere ¿dormir?

LO: Es muy bien pensado, ¿eh? No piensa mal de ti.

(Risas).

JO: Estará... pero no *pueda* ¿*duermo*?

LO: Dormir.

JO y DV: Tomará drogas.

(Risas).

JO: Porque ella estará triste.

La profesora dice que eso es imposible porque tiene cara de niña buena y le pide que explique qué le pasaba. Después los estudiantes comentan que en su país toman ciertas

sustancias para mantenerse despiertos después de una noche de fiesta y la profesora no da crédito a lo que oye.

Sam coge una tarjeta y representa la situación que en ella aparece.

AL: Está muy cansado.

LO: ¿Por qué?

AL: Porque esta noche no puede ???

WE: Estará aburrido y... porque su... profesor es muy muy mal y...

LO: Gracias.

(Risas).

WE: No, no.

LO: Es broma. Sí, ¿qué más?

AN: No me... no dormiría... por la noche.

LO: Mmmm...

CA: Estará aburrido porque... mira *un* película... y no le gusta mucho...

LO: Por ejemplo...

KA: Y con sus abuelos...

(Risas).

El estudiante dice que no había dormido y Lorena le pregunta por qué.

SA: No dormí porque...

KA: *Habías* con una chica.

Todos dicen que eso era lo más probable.

Joe coge una tarjeta y representa la situación que en ella aparece.

(Risas).

JN: Estará enfadado con él.

KR: Lo mismo... no sé...

LO: ¿Y por qué estará enfadado?

ML: Porque... huele muy mal.

(Risas).

Lorena les dice que es preferible usar el verbo en aproximativo, ya que en indicativo significaría afirmar que huele mal.

LA: Porque él *robaría a su novia*.

LO: Es posible. Sí.

La profesora le pregunta qué pasó.

JO: Es correcto, ella *es correcta* porque rompió...

(Risas).

JO: No, no, no, no... es posible pero...

LO: ¡¿Le robaste la novia?!

(Risas).

WE: Ella vive en Granada, (así que) es posible.

David coge una tarjeta y representa la situación que en ella aparece.

(Risas).

LO: ¿Qué le pasará?

AN: Ganará la lotería.

La profesora comenta que el verbo debe ir en pasado y que en español la expresión es “tocar la lotería”.

AL: Él ganó un premio en McDonalds.

La profesora dice que es posible.

CA: No sé...

LO: Hay más cosas, ¿no?...

CA: ¡El Bingo!

LO: Claro, por ejemplo, ¿no?

(Risas).

LO: Ganaría al Bingo.

WE: Y... no sé...

LO: ¿Qué puedes ganar? ¿Qué cosas puedes ganar?

WE: Será un viaje a Disneyworld.

LO: A Disneylandia.

El chico comenta que le ha tocado la lotería.

Sam coge una tarjeta y representa la situación que en ella aparece.

(Risas).

KR: *Ha recibire* malas noticias de su casa.

LO: Sí, por ejemplo.

CA: Estará nervioso porque... algo que está pasando con su familia.

La profesora les explica que para la expresión de sentimientos se usa la preposición “por” en español.

KT: Estará hablando con... ¿su jefe?

LO: Con su jefe, por ejemplo. ¿Y qué le diría su jefe?

KT: ¿Cómo se dice *expired*?

LO: Lo despediría....

Sam explica que está asustado porque ha recibido una llamada amenazante.

1.1.2. Segunda actividad (13'03'')

Lorena les dice que les va a enseñar fotos (de una actividad de Agustín Yagüe en FORMESPA) y que tienen que expresar hipótesis sobre lo que ellos creen que habrá ocurrido.

Se les enseña una foto de un coche dentro de una piscina.

ML: Una broma muy muy... pesada.

LO: ¿Pero cómo llegaría el coche ahí? ¿Qué pasó?

WE: Creo que sus hijos tendrían un accidente.

LO: ¿Y por qué tendrían un accidente sus hijos? ¿Qué harían sus hijos?

WE: Porque no tendrían una licencia.

LO: Sí, carné de conducir.

WE: Y tendrían diez años.

La profesora se extraña de su respuesta pero luego reconoce que en EEUU es posible porque allí son muy altos y pueden llegar a los pedales.

Se les enseña una foto de dos hombres con unas copas de cerveza enormes.

LO: ¿Qué pasaría o qué habrá pasado?

JN: Posiblemente moría la esposa de... uno de ellos... y él estará tomando mucho alcohol para no *ser* triste nada más.

LO: Muy bien. ¿Qué más?

AL: Ellos estarán celebrando porque...

LO: ¿Por qué? Porque ha muerto su mujer, ¿no?

(Risas).

AL: No, no, no, no... porque... no sé, estos hombres *ri**ci**bi**ré* un ???.

LO: Muy bien. Por ejemplo...

SA: Que su boda será el próximo día.

LO: ¿Y necesita estar borracho para su boda... porque no quiere casarse o qué?

(Risas).

SA: Es como la fiesta de ???.

LO: ¡Ahhhh, vale! Despedida de soltero. Muy bien.

Se les enseña una foto de un hombre muy gordo y un niño a punto de tirarse a una piscina.

LO: ¿Qué pasará? Aquí. Qué habrá pasado no, ¿qué pasará?

JN Chica 5: Aplastará al niño con...

(Risas).

SA: El hombre estará listo para comer el niño.

(Risas).

LO: También. Por ejemplo... ¿no? ¿Y cómo será este señor? ¿Cómo será? Descripción.

¿Cómo será este señor? Nosotros no lo conocemos, ¿no?

LA: Muy amable.

LO: Muy amable... ¿por qué?

(Risas).

LO: ¿Tiene cara de amable?

LA: Y de bobo.

Lorena pregunta si están de acuerdo con ella.

ML: Es... Él es muy *bien* nadador.

Lorena les pregunta si lo "es", ya que no lo conocen.

ML: Será buen nadador porque es como ballena.

(Risas).

Les pregunta ahora por el niño.

LA: Simpático.

DV: ¿Emocionado?

LO: Sí. ¿Por qué?

LA: Porque él va a competir.

Les pregunta quién creen que ganará de los dos.

JO: Nunca ganar... nunca ganará ante... contra su padre.

Lorena le da la razón.

Se les enseña una foto de una farola dentro de un edificio que está a medio construir.

WE: ¿Por qué hay una lámpara...?

LO: Eso es lo que quiero preguntar.

(Risas).

LO: ¿Qué habrá pasado?

DV: Los obreros habrán construido la casa demasiado cerco... cerca de la calle.

LO: Sí, pero ¿cómo es posible no ver una farola? Farola es la lámpara exterior, ¿sí?

JS: A lo mejor el arquitecto quiere un gran ¿¿¿molino???

LO: También, ¿no?

SA: Sí. El trabajador *era* muy borracho.

Lorena le corrige el verbo y dice que también pudo ser posible.

Se les enseña una foto de un repartidor de Pepsi bebiendo una Coca-Cola.

LO: ¿Qué pasará?

CO: Él está enfadado con su jefe y por eso está bebiendo Coca-Cola.

LO: Sí, ¿no? Por ejemplo... ¿Qué más?

JS: Él preferiría más Coca-Cola que Pepsi.

LO: ¡Claro! ¿Qué más?

WE: Creo que tendría... tendría una ??? nueva, pero siempre... pediría Coca-Cola.

Se les enseña una foto de una piscina llena de cientos de personas.

LO: ¿Qué pasará? ¿Por qué habrá tantísimas personas en la piscina?

CA: Probablemente había... ???.

LO: Por ejemplo. ¿Qué más?

WE: Haría ???... hacía...

LO: Haría.

WE: Haría mucho calor.

DV: Michael Phelps habrá ganado en los olímpicos y las personas saltarán en la piscina para celebrar.

Lorena comenta que eso es igual que en el fútbol.

Se les enseña una foto de un coche de policía con una multa.

LO: ¿Qué habrá pasado?

SU: La policía estacionaría mal.

LO: ¿Y se puede hacer eso a la policía? La policía puede hacer lo que quiera, ¿no?...

Entonces, ¿qué pasaría? ¿Por qué la persona que... sanciona...? ... ¿Por qué esta persona multaría a la policía?

CA: Posiblemente *estará* una policía de otra ciudad... y no tiene mandato ahí.

LO: Por ejemplo...

JO: Será un policía nuevo y... esto es un *chiste*.

LO: Por ejemplo. También.

La profesora les explica la palabra “novato/a” y la expresión “gastar una novatada”.

1.2. Enseñanza significativa a través de una propuesta cognitiva. Nivel A2+

1.2.1. Primera actividad (17'43'')

Andrej coge una tarjeta y representa la situación que en ella aparece.

LO: ¿Qué le pasará?

KR: Está triste.

LO: No, está triste, no; a ver, ¿lo sabemos o no?

KR: No.

LO: ¡Entonces! ¡Probabilidad, venga!

MN: Estará cansado.

LO: ¿Por qué estará cansado?

MN: Porque no ha dormido bien.

LO: Porque no ¿qué? Monika... o ¿quién lo ha dicho?... ¿Por qué está cansado?

KR: Porque ¿¿¿???

LO: ¿Por que qué?

KR: Porque estará en la discoteca.

LO: ¿Ahora?

KR: Porque estaría...

LO: Estaría en la discoteca, ¿sí?

Andrej hace gesto de que ésa era la razón de estar cansado.

Pavol coge una tarjeta y representa la situación que en ella aparece.

(Risas).

LO: ¿Qué le pasará?

AN: Estará nervioso.

LO: ¿Nervioso?

JK: Estará feliz.

LO: ¿Feliz por qué? ¿Por qué estará feliz? ¿Qué le habrá pasado?

MG: Re**ci**bi... *bi**ri. **¿ó?

LO: Recibiría.

MG: ¿Recibiría un regalo?

LO: Ajá, un regalo, ¿sí?

Pavol afirma con la cabeza.

LO: Muy bien. Flores, ¿no?

Pavol vuelve a decir que sí con la cabeza.

LO: Muy bien.

Erik coge una tarjeta y representa la situación que en ella aparece.

(Risas).

LO: ¿Qué le pasará a Erik? ¿Qué le pasará?

KR: Está enfadado.

LO: ¿Está? ¿Lo sabemos?

KR: Estará.

LO: Ah, estará enfadado...

Risas por los gestos de Erik

LO: ¿Por qué estará enfadado?

TM: Maggie haría una cosa mala.

Lorena repite (para que se escuche porque hablan muy bajito).

LO: Ay, dice que no está enfadado.

TM: Se comería su comida.

Todos ríen.

JK: Se estarán peleando.

LO: ... ¿Por qué estarán peleándose, Jakub?

JK: No sé, porque son novios...

LO: ¿Son? No, serán novios... Jakub dice que serán novios; entonces, ¿qué estarán haciendo? ¿Por qué estará Erik así?

PT: Discutirían.

LO: Estarán discutiendo.

Lorena dice que muy bien.

Jakub coge una tarjeta y representa la situación que en ella aparece.

LO: ¿Qué le pasará a Jakub?

TM: No (se) sabrá la tarea.

AD: Estará estudiando.

TM: Tendría que estudiar.

LO: ¿Para qué?

Jakub interrumpe para decir que no y Lorena le dice que no puede hablar

MG: Perdió el dinero...

LO: ¿El qué?

MG: Perdió.

LO: ¿Lo sabes? No.

MG: No, perderió

LO: Perdería.

AD: Su compañía... su compañía perdería dinero.

LO: ¡Ah, muy bien! Más o menos, ¿no?

AD: ¿¿¿In...???

LO: ¿Qué le pasaría a la empresa?

Jakub sigue haciendo gestos para ayudar a sus compañeros para que adivinen qué le pasa.

AD: Iría a la banco... banca...

LO: Iría a la bancarrota. ¿Sí? ¿Más o menos?

Jakub lee su tarjeta para confirmar lo que le ocurría.

Maggie coge una tarjeta y representa la situación que en ella aparece.

Maggie y Jakub representan la situación de la tarjeta

ER: Estará enamorada.

LO: ... ¿Ah sí, Maggie? A ver... ¿qué habrá pasado? ¿Qué les pasaría a Jakub y a Maggie?

TM: No querría salir con él.

LO: ¿No querría salir con ella has dicho?

TM: Con Jakub.

PV: Con él.

LO: ¿Por qué?

AD y PV: Él no quería...

LO: Él no querría.

MG: No, no querría, *pero*...

AD: Él no (se) enamoraría... Ella no quería salir con él... Él quería salir con ella.

(Risas).

Maggie intenta explicarse pero Lorena le dice que no puede hablar

TM: Ya saldrían y ahora no.

LO: ¿Y por qué, Tímea?

TI: Porque... Maggie ya... no (le) amaré.

LO: Amaré ¡Ah, bueno, sí! Ya no le amaré. Muy bien.

TM: Jakub ya no la amaré.

Maggie confirma la hipótesis de Tímea

Kristína coge una tarjeta y representa la situación que en ella aparece.

Kristína enseña sus zapatillas, que están rotas de verdad, a todos

(Risas).

LO: ¿Qué le ha pasado? ¿Qué le habrá pasado?

JK: No tendría ni un duro.

(Risas).

MG: Necesitaría unos zapatos nuevos.
 LO: ¿Y por qué necesitaría zapatos nuevos?
 AN: Su perro...
 LO: Ajá, Ana. ¿Qué habrá hecho su perro?
 PV: Los... comía.
 LO: ¿Los qué?
 PV: *Co**me**rá*
 LO: Comería.
 AN: Los destruiría.
 LO: ... Los mordería.
 BT: Jugaría con los zapatos.
 LO: La tarjeta era perfecta para ti, jajaja

Betka coge una tarjeta y representa la situación que en ella aparece.

JK: Está nerviosa.
 AD: Está preocupada.
 LO: Estará preocupada, ¿por qué?
 AD: Por un examen.
 LO: ... ¿Y qué pasará?
Varios estudiantes hablan a la vez
 MG: Suspendería...
 LO: ¿Por qué suspendería?
 MG: Porque no estudiaría.
 LO: Muy bien.

María coge una tarjeta y representa la situación que en ella aparece.

(Risas).
 LO: ¿Qué le pasa a María?
 JK: Estará bailando...
 LO: Jajaja... ¿sí?
 TM: El examen no (lo) escribiría bien.
 PV: Tendría que escribir una redacción y... no la... le...
 AD: No (le) daría tiempo.
 TM: No sabrá escribir una ???
 MG: No escribiría el libro.
 PV: Escribiría mal.
 LO: ¡¡Ah!! Habéis dicho que tendría que escribir, ¿no? Para un examen o un proyecto o una redacción, ¿sí?
Todos dicen que sí.
 LO: Entonces, tendría que escribir, ¿sí? Entonces, María, ¿qué te pasa?
 JK: No sabría... escribir.

LO: No sabría qué escribir. Muy bien.

Silvia coge una tarjeta y representa la situación que en ella aparece.

LO: ¿Qué le pasará a Silvia?

TM: Estará enamorada.

AN: No sabe si está tímida.

LO: Será, será tímida. ¿Por qué?

MG: Tendría vergüenza.

LO: ... ¿de qué?

MG: De hablar con él.

AN: Con el chico que le...

LO: ¿Y por qué le daría vergüenza?

MG: Porque está enamorada.

LO: Porque estará enamorada, ¿sí? *Mirando a Silvia* –Muy bien, ¿no?

Petra coge una tarjeta y representa la situación que en ella aparece.

(Risas).

LO or: ¿Qué le pasará a Petra?

JK: No le gustaría a Ana.

LO: Sí, no le gustará Ana, ¿no? ¿Por qué no le gustará Ana?

MN: Estará enfadada.

LO: ¿Estará enfadada con ella? ¿Por qué?

PV: Porque...

LO: ¿Qué pasaría? ¿Qué haría Ana para que Petra se enfadara?

MG: Saldría con su chico.

TODOS: ¡Oh!

PT: No estoy enfadada.

LO: Ay, no está enfadada. Entonces, ¿qué le pasará?

MG: No jugaría (con ella) porque estará antipática.

LO: ¿Sí? ¿Será antipática?

MG: No le gustaría...

DM: No sabría ???.

PV: A Ana no le gustará Petra.

LO: ¿Qué tú no le gustas a Ana?

PT: No... no me gusta pero más.

MG: Odias.

LO: ¿Odiarías a Ana? ¿Por qué? ¿Por qué odiarás a Ana? ¿Qué haría Ana para que Petra la odie?

MG: Le *cogería* un chico.

LO: Por ejemplo. Sí, muy bien.

Ana coge una tarjeta y representa la situación que en ella aparece.

(Risas).

LO: ¿Qué le pasará a Ana?

PV: Quería llamar a Andrej.

(Risas).

PT: No funcionará.

LO: Ajá...

DM: El ordenador está roto.

LO: Muy bien.

Monika coge una tarjeta y representa la situación que en ella aparece.

(Risas).

MG: Monika va a salir con amigos.

(Risas).

AD: ¿¿¿???

MN: ¿Qué?

AD: ¿¿¿???

MG: Chica con chico.

KR: Chica con chica.

ER: Chico con chico.

(Risas).

Hablan varios estudiantes a la vez.

LAS CHICAS: Amor.

MN: ¿Puedo decirlo?

LO: Pero, ¿qué le pasará a Monika?

AN: Se enamora.

MG: *Sería* con...

LO: Se enamoraría o estaría enamorada de una persona, ¿no?

Monika dice que sí.

LO: Muy bien.

1.2.2. Segunda actividad (9'21'')

Se les enseña la foto de un niño y luego el mismo niño de mayor.

JK: ¿Quién es?

LO: No sé ¿Vosotros? Tampoco.

(Risas).

LO: Entonces, por ejemplo, ¿cuántos años tendría aquí? ¿Cómo sería este niño? ¿Sí? Su personalidad, ¿no? ¿Qué estudiaría o que le gustaría estudiar? ¿Qué... no sé... cosas haría cuando era pequeño o adolescente? No sé... Venga.

TM: Tendría diez años.

LO: Ajá. ¿Qué más?

MG: Querría estar presidente.

LO: Ser presidente.

PT: Sería muy inteligente. Le gustaría estudiar.

LO: Muy bien.

AN: Quería estudiar derecho.

LO: Por ejemplo.

JK: Querría posar... Le gustaría posar.

LO: Jaja, Sí, ante la cámara, ¿no?

ER: Como político.

LO: Sí, ¿qué más?

PT: Sería una persona seria.

LO: Muy bien.

MR: Le gustaría vestirse elegante.

LO: Bien. Vale, este niño es este hombre de mayor.

(Risas).

LO: Vale, ¿cuántos años creéis que tendrá en esta foto o ahora?

TM: Cincuenta y cinco tendrá.

LO: Vale. ¿A qué se dedicará? ¿Si estará o no casado? ¿Tendrá hijos? ¿Qué pensáis? ¿Si su profesión será distinta a lo que habíais pensado en la foto anterior?

AN: Tendrá dos hijos: una chica y un chico.

(Risas).

BT: Tendrá dos perros.

(Risas).

AN: Uno pequeño y uno grande.

LO: ¿Y a qué se dedicará?

MG: Dedicar a médico.

LO: ¿Médico? ¿Y cómo será su personalidad? No sé... su carácter...

MG: Tranquilo.

TM: No sé, alegre.

JK: Será un poco divertido.

ER: ¿¿¿???

LO: Ajá. ¿Y qué cosas le gustará hacer? No sé, o aficiones...

Hablan varios a la vez.

LO: ¿Cómo Andrej?

AD: Le gustará pasear.

TM: Ver la tele.

MG: Montar en moto vieja.

LO: ¿Estáis de acuerdo con Monika en que será médico? Aquí habéis dicho que estudiaría Derecho, ¿no? Para ser presidente, o algo así, y aquí Monika ha dicho que será médico. ¿Qué creéis?

AN: Que será médico.

Se les muestra dos fotos de una mujer: primero, de niña; luego de adulta.

LO: A ver... esta niña... ¿Cuántos años tendrá en esta foto? ¿Cómo creéis que sería? ¿Sí?

JK: Cinco.

TM: Tres, cuatro.

BT: Cinco.

ER: Cinco.

JK: Cinco.

SL: Seis.

LO: ¿Y cómo sería esta niña? ¿Qué cosas le gustaría hacer? ¿Qué estudiaría?

BT: Le gustaría vestirse vestidos largos y bailar flamenco.

LO: Ajá. ¿Qué más?

TM: Parece muy traviesa.

LO: ¿Y qué creéis que estudiaría esta niña de mayor?

BT: Nada.

(Risas).

LO: No sé... ¿Qué cosas creéis que habrá hecho esta niña pero mayor? Por ejemplo, si se habrá casado, si habrá tenido hijos, si habrá estudiado...

TM: Será casada.

BT: Será muy guapa.

AD: Habrá estudiado ???.

LO: Muy bien. Betka ¿será qué?

BT: Será médica también.

LO: Ajá. Vale, esta niña es un poquito mayor aquí. ¿Pensáis igual o no? ¿Qué pensáis?

KR: Será traviesa.

TM: Será profesora.

LO: Ay, ésta, ¿eh?

TODOS: Ajáaaaa

MG: Es profesora, ¿no?

LO: ¿Qué más?

BT: Le gustarían los niños.

MG: Y le gustaría vestidos.

PV: Le gustaría hablar mucho.

AN: Le gustaría vestirse como una muñeca.

LO: Muy bien. ¿Y cuántos años creéis que tendrá ahora? No en esta foto; ahora.

AN: Treinta y cuatro. No, no, no, no, no...

MG: Cuarenta.

ER: Cuarenta y uno.

TM: Cincuenta y dos.

LO: ¿Algo más?

Ven las fotos de un chico cuando era niño y ahora.

LO: Este niño

PV: ¿¿¿???

Todos ríen.

TM: Sería travieso.

MG: Le gustaría jugar (al) fútbol.

JK: Sería muy bien (bueno).

MR: Le gustaría ???.

(Risas).

PT: Le gustaría jugar con coches.

PV: Tendría mucha energía.

LO: Muy bien. ¿Y qué creéis que habrá estudiado este chico?

AN: Será futbolista.

LO: Entonces no habrá estudiado...

MG: Algo con mecánico...

LO: Por ejemplo... Kristina.

KR: No sé...

LO: ¿Cuántos años tendrá aquí o no sé...? ¿Qué piensas?

KR: Tendría tres años.

LO: Pues es este chico, ¿sí? ¿Cuántos años tendrá en esta foto?

TM: Veinticinco.

AN: Veintiséis.

BT: Veintiocho, ¿no?

LO: Vale, y habéis dicho que según esta foto sería de mayor futbolista o, ¿cómo has dicho tú, Maggie?

MG: Mecánico

LO: Mecánico ¿o qué? ¿Qué creéis ahora? ¿Qué será? ¿Qué profesión tendrá?

MG: Tendrá una compañía.

LO: Tendrá, ajá.

MG: Y será dueño.

LO: Lenka, ¿qué piensas?

LK: Creo que algo con coches.

JK: Creo que le gusta divertirse con amigos.

BT: Creo que le gustan fiestas.

TM: Le gustarían coches rápidos.

LO: Y su vida personal, ¿cómo pensáis que será su vida personal?

AN: Tendrá novia.

MG: Esa.

LO: Ajá

MG: Y sería no casado.

LO: ¿Algo más?

MN: No tendrá hijos.

LO: ¿Tendrá? ¡Ah, que no tendrá hijos! ¿Sí? Muy bien.

2. ESTUDIANTES QUE NO RECIBIERON UNA ENSEÑANZA SIGNIFICATIVA

2.1. Estudiantes cuyo aprendizaje se produjo en sus países de origen

2.1.1. Grupo A2+

2.1.1.1. Primera entrevista (18'20'')

Lorena les explica previamente las instrucciones para llevar a cabo la actividad.

LO: Este niño, ¿sí?... ¿Veis este niño? ¿Cuántos años creéis que tendría este niño en esta foto y qué personalidad tendría? ¿Cómo sería ese niño... en ese momento? Vamos a expresar probabilidad. Vosotros no conocéis a este niño, ¿sí? Entonces, ¿Qué creéis vosotros? ¿Cómo sería, sí? ¿Qué le gustaría hacer? ¿Cuántos años tendría?

Varios estudiantes hablan a la vez y dicen la edad pero sin usar verbos, así que Lorena les pide que los utilicen.

PA: El niño *aparece* feliz.

SL: Creo que quiere... jugar con lo que... estaba en la foto... afuera de su casa.

NL: Él está llevado bien.

LO: ¿Qué es eso? ¿A qué te refieres?

NL: Su ropa.

LO: ¡Ah, que viste bien!

NL: Sí.

LO: Vale, os enseño una foto un poco mayor, ¿sí? Ahora os quiero preguntar cómo creéis que será este niño ahora. ¿Cuántos años tendrá ahora? Ha crecido un poco, ¿sí? Esta foto no es de ahora, ¿sí? ¿Cómo creéis que será ahora?...

Lorena vuelve a repetir las preguntas para que quede claro lo que quiere de sus estudiantes.

SL: Ese niño tiene cuatro años.

CH: cuatro, cinco o seis.

Lorena les señala que se refiere a la actualidad y vuelve a hacerles preguntas.

HT: Él es un poco serio y conservador.

NL: Y un poco tímido.

HT: Activo.

PA: Guapo.

Risas.

LO: ¿Y qué creéis que habrá estudiado?... No aquí, sino a lo largo de su vida.

CH: Está estudiando Ciencias Políticas.

Otras chicas dicen Historia o Leyes (Derecho), pero sin verbos.

LO: ¿Y cuántos años creéis que tendrá ahora?

CH: ¿No es posible por ??? ?

LOrena: Más o menos... por la... la... foto. El tipo de foto.

SL: Cincuenta.

LO: ¡Uy, ¿cincuenta?!

PA: Él tiene veintisiete.

LO: Muy bien... Ahora os voy a enseñar una foto más reciente, ¿vale? Es este chico...

CH: ¿Cuántos años tiene?

LO: ¿Cuántos años tendrá ahora?

PA: Treinta y dos.

SL: Treinta y dos.

LO: ¿Y seguís pensando lo mismo... que habrá estudiado lo mismo... o pensáis algo diferente?

Hablan varias chicas a la vez y Lorena les pregunta.

NL: ¿Empresa?

LO: ¿Y estará casado, tendrá hijos...?

Varias chicas dicen que no y que es un "donjuán", pero en inglés. A continuación, Lorena les pregunta en qué trabajará ese chico ahora.

HT: En una discoteca.

Todos se ríen.

PA: ... una compañía de...???

NL: Un empresario.

LO: ... ¿Y creéis que su personalidad será diferente a la foto que hemos visto antes? ¿Cómo será? ¿Qué características... no sé, psicológicas tendrá este chico? ¿Cómo será su personalidad? ¿Qué le gustará hacer?

EN: ¿En esta foto?

LO: Ahora, sí.

PA: Bailar...

SL: Es una persona abierta. Tiene una vida más o menos fácil y...

NL: Un poco más divertido, ahora que en la otra.

Lorena les enseña la foto de una niña y les pregunta cómo creen que sería y que le gustaría hacer.

NL: ¿Bailar?

CH: Jugar con muñecas.

Lorena les vuelve a insistir en que es necesario que usen los verbos y que no se limiten a decir vocabulario.

NL: Él le gusta bailar.

EN: Ella creo que le gustan vestidos que sean ???.

LZ: Ella no le gusta ???.

SL: Ella tiene todo (lo) que quiere... Ella es un poco importante.

LO: ¿Y cuántos años tendría en esta foto?

Todos dicen que tres.

LO: ¿Cuántos años creéis que tendrá ahora?

SL: ... tiene sesenta.

LO: ¡¡Uy, sesenta!!

SL: La foto es muy vieja.

Lorena le dice que tiene razón y les enseña una foto un poco más reciente.

EN: Es afeccionada.

Lorena le dice que la palabra es "cariñosa".

CH: A ella le gusta estar con sus hijos.

NL: Ella estudia los ???.

LO: Humanidades. Ajá. ¿Y cuál será su profesión?

SL: Profesora.

PA: Ella es una trabajadora del Gobierno.

LO: Muy bien. ¿Y cuántos hijos tendrá? Porque ha dicho que le gusta estar con sus hijos, has dicho tú, ¿no? ¿Cuántos hijos tendrá?

CH: Ella tiene treinta y dos *hijos*.

LO: No, hijos, hijos.

CH: Ahhh, dos.

LO: ¿Estará casada o no?

SL: Creo que está casada, sí.

NL: Sí está casada.

Lorena les pide que expresen probabilidad acerca de la niña que está en esa misma foto junto a la chica.

SL: Cuatro.

NL: Creo que cuatro... Ella está muy curiosa.

LO: ¿¿Qué más? ¿Qué le gustaría hacer a esta niña? ¿Qué creéis?

LZ: Pues le gusta jugar con niños.

PA: Ella le gustan (las) muñecas.

HT: Ella le gusta de ???... Ella le gusta ??? mucho y es un poco tímida.

Lorena pide a Jessica que diga qué piensa pero no quiere hablar. Entonces, les enseña una foto de mayor y les pregunta qué piensan ahora.

NL: Ella tiene veinticinco.

PA: Veintiocho.

SL: Veintiocho.

LO: ¿Qué habrá estudiado? ¿Estará casada? ¿Tendrá hijos?

SL: Creo que no tendrá hijos... *es* sola, pero... en una pareja joven.

LO: ¿Cómo será su personalidad? ¿Cómo será esta chica?

HT: Ella es muy independiente y muy fuerte.

LZ: Ella es inteligente.

Lorena vuelve a pedir a Jessica que diga algo.

JS: No sé...

LO: ¿Y qué habrá estudiado, Jessica? ¿Tú qué crees que habrá estudiado?

JS: Ciencias Políticas.

Lorena pregunta a los demás y algunos dicen que piensan como Jessica. Después pregunta por su profesión.

SL: Profesora de niños.

Se les enseña la foto de otra niña de pequeña y se les pide que hagan hipótesis sobre su vida.

SL: Más o menos cuatro años.

LO: Ajá... ¿Cómo sería esta niña?... de personalidad.

EN: ¿Competitiva?

LO: Sí, competitiva.

SL: Creo que le gusta bailar de España.

LO: Sí, flamenco, ¿no?

SL: Sí.

LO: ¿Qué más? ¿Qué creéis que habrá estudiado esta niña... de mayor? ¿Qué creéis que habrá estudiado?

EN: ¿Arte?

PA: Ella quería estudiar Biología.

LO: Por ejemplo... ¿Y cuántos años creéis que tendrá ahora más o menos?

SL: ¿Diecisiete?

LO: Mmm... ¿Y qué estudiará?... ¿Biología? ¿Sí?

PA: O Teatro, estudia ??? Teatro.

LO: Muy bien, ¿sí?

HT: Teatro o Baile.

La profesora les dice que muy bien y les enseña otra foto de un niño pelirrojo.

CH: Es un ???.

LO: ¿Un qué?

CH: Un ???.

LO: ¿Qué es eso?

CH: Pelo rojo.

LO: El niño del pelo rojo... ¿sí? ¿Cuántos años creéis que tendría ese niño en la foto?

Contestan sin usar verbos que dos o tres.

LO: ¿Y cómo sería? Su personalidad de pequeño... ¿Cómo creéis que sería?
 EN: ¿¿¿???.
 SL: Él cree que... ??? está como su pelo.
 LO: ¿Cuántos años creéis que tendrá ahora más o menos? ¿Tú qué piensas Christian?
 CH: Él tiene dieciocho o así.
 LO: Muy bien... ¿Y... qué estudiará... o cuál será su profesión ahora? ¿Qué creéis?
 HT: Creo que está ???, estudiando en la Universidad.
 PA: Está estudiando... ???.
 LO: ¿Cómo?
 PA: Está a estudiar...
 LO: Exprésalo con otras palabras.
 PA: Cuando una persona está a estudiar... ??? para ser... un doctor.
 LO: ¿Para ser un doctor? ¡Ah, ¿Medicina dices tú?!
 PA: Sí.
 LO: Está estudiando para ser médico. Ah, vale.
 NA: Está estudiando *las* Ciencias de *los Computadores*.
 LO: Ajá... Informática, ¿no? Muy bien.

Finalmente, Lorena les enseña la última foto.

LO: ... ¿Cuántos años creéis que tendría en esta foto esta niña?
Varios dice que cinco o seis sin usar verbos.
 LO: ¿Y cómo creéis que sería esa niña? ¿Cómo sería su personalidad?
 LZ iza: Ella es... ???.
 LO: ¿Qué más? ¿Qué creéis que habrá estudiado esta niña?
 SL: (A) Ella le gusta Literatura.
 LO: Entonces, ¿qué habrá estudiado?
 PA: Los libros.
 HT: Poesía.
 LO: Por ejemplo... ¿Y cuántos años creéis que tendrá ahora?
Dicen que más o menos entre treinta y cinco y cuarenta, pero sin verbos.
 LO: ¿Y cuál será su profesión ahora?
 PA: Profesora.
 CH: Profesora.
 LO: ¿Estará casada o no? ¿Se habrá casado?
Dicen que no. Lorena les enseña una foto de mayor y les pide que sigan haciendo hipótesis.
 SL: Ella es *un profesor*.
 HT: ... de arte moderno.
 CH: No está casada... no tiene hijos... y ni un perro.
 LO: Tampoco tiene perros, ¿no? ¿Y cómo será su personalidad?... ¿Qué creéis?
 SL: Introversa... que quiere ser solo.
 LO: Estar sola. ¿Qué más?

HT: ¿Creativa?

LO: ¿Cómo?

HT: ¿Creativa?

LO: Muy bien... ¿Algo más? ¿No?... Muy bien.

2.1.1.2. Segunda entrevista (13'27'')

Lorena explica a Brinn de qué va la entrevista.

LO: ¿Cómo crees que sería esta niña? Cuando era pequeña, ¿cómo crees que sería? ¿Qué le gustaría hacer? ¿Qué...? No sé... ¿Qué estudiaría? ¿Cómo sería su personalidad?

BR: No sé, creo que ella no está contenta en *este* foto, esta foto... pero... le gusta bailar y comer...

LO: Sí.

BR: y... ella es una... tiene una personalidad difícil, ¿sabes?

LO: Sí.

BR: Como un diva... ¿Cómo se dice en español "diva"? ¿Sabes?

LO: Mmmmm... sí, que sería como una líder.

BR: Sí. Y... ella sabe (lo) qué quiere en su vida.

LO: Muy bien. Esta niña es esta mujer, esta chica, ¿sí? ¿Cuántos años crees que tendrá ahora esa mujer?

BR: ¿En esa foto?

LO: No, ahora.

BR: Creo que... treinta y cinco.

LO: Ajá... y... no sé, ¿qué crees? ¿Se habrá casado? ¿Tendrá hijos? ¿Qué habrá estudiado? ¿Cuál será su profesión ahora? ¿Tú qué crees?

BR: Creo que ella tiene hijos... y un esposo y... le gustan cocinar y ser con su familia y... también ella trabaja... ella trabaja... en un edificio en... de...

LO: De negocios, en una empresa.

BR: Sí, sí, sí. Y... está contenta... y... vive en un apartamento, ¿sí? Con un perro.

LO: Muy bien.

BR: Y sus dos hijos.

Lorena le señala la niña que aparece en la misma foto que la mujer joven.

LO: Muy bien. ¿Y esa niña? ¿Cómo será esa niña? ¿Cuántos años tendrá ahora?

BR: ¿Ahora? Creo que... doce.

LO: Ajá.

BR: Y ella...

LO: ¿Cómo será? ¿Qué le gustará hacer? ¿O qué le gustaría hacer en ese momento?

BR: Ella está preocupada... Y la cámara o la situación no preocupa a ella. Y... le gusta jugar con sus amigos y... ¿Juega? ¿Toys?

LO: Juguetes.

BR: Juguetes. Y... ¿qué más? Y... no sé... está una chica, un niña... no tímido, pero... tímida, pero... más *quite*, más...

LO orena: Eh... callada o tranquila. Tranquila.

BR: Tranquila, sí. Tranquila que los otros.

LO: ¿Y qué crees que habrá estudiado esa niña? ¿Qué crees que habrá estudiado esa niña?

BR: ... Creo que... mmmmm... estudiaba... matemáticas.

LO: ¿Matemáticas? Ajá.

BR: En la Universidad en el futuro.

LO: Muy bien. Esa niña es esta chica.

BR: ¿Sí?

LO: Sí. ¿Cuántos años crees que tendrá?

BR: Dieciocho o diecinueve.

LO: Ajá. ¿Qué más? ¿Sigues pensando lo mismo? ¿Que habrá estudiado matemáticas?

BR: No.

LO: ¿Qué crees que habrá estudiado? ¿O estudia?

BR: Creo que estudia... mmmmm... no sé, creo que... ¿ciencias? Y es más abierta en esta foto.

LO: ¿Y qué crees? ¿Tendrá novio?

BR: Sí.

LO: ¿Se habrá casado?

BR: No, creo que tiene un novio... es posible... porque ella muy bonita y... está contenta en esta foto y... está con su padre o un amigo o... una persona que ella es importante... a ella.

LO: Muy bien.

BR: Y... sí, creo que ella es una estudiante al Universidad de ¿¿¿???

Se le enseña la foto de un niño.

LO: ¿Cómo crees que será ese niño? ¿Qué personalidad tendrá? No sé...

BR: Ok, creo que el niño es muy guapo. ... lindo... y... tiene mucho energía... y le gusta jugar fútbol... y... tiene un... *sense of humor*.

LO: Sentido del humor.

BR: Sí, sentido del humor... Y le gusta ¿*riarse*?

LO: Reírse.

BR: Reírse, sí. Y... no sé, es...

LO: ¿Qué crees que habrá estudiado? ¿Cuántos años tendrá ahora?

BR: ¿Ahora?

LO: Sí.

BR: Ok... veinticuatro.

LO: Ajá. ¿Y qué crees que habrá estudiado?

BR: Pues dos posibilidades: hay un jugador de fútbol, en el fútbol mundial.

LO: Ah, muy bien. Sí.

BR: O es un... una... un hombre que trabaja... no sé... sí en un edificio o un banco. Un banco.

LO: Muy bien. Ese chico es este chico.

BR: ¿Sí?

LO: Sí, ese niño es este chico.

BR: Ok, pues no creo que es un jugador de fútbol.

LO: ¿Qué crees que es?

BR: Creo que es un hombre con mucho... ¿éxito? Y... contenta y... tiene novio, novia, una esposa... y trabaja en un ???... un banco, un edificio, un...

LO: ¿Cuántos años crees que tendrá?

BR: Dieci... no, veintiocho.

LO: Muy bien. ¿Algo más?

BR: No.

La profesora le enseña la foto de otra niña.

BR: Ok, esta niña es una chica bonita y... *puede* bailar y... le gusta... le gusta la música... y... ¿Qué más?...

LO: ¿Cuál crees que será su profesión ahora?

BR: ¿Su profesión?... Una estudiante o... o una... esposa... o posible...

LO: Ama de casa, ¿no?

BR: Sí... Y *puede* cocinar... y.... no sé...

Ahora le enseña la foto de otro niño.

BR: ¡Oh, *so cute!*

Risas.

BR: Creo que ese niño es... mmm... es una persona con una personalidad muy *grande* porque tiene ??? pelirrojo... y puedo, puede... *take care of himself.*

LO: Cuidarse.

BR: Cuidarse, sí. Y es...

LO: Sabe cuidarse.

BR: Y le gusta hacer muchas cosas porque no tiene miedo.

LO: Ajá. ¿Y qué crees que será ahora? ¿Estudiará? ¿Tendrá una profesión? ¿Cuántos años tendrá?

BR: Dieciocho años... y estudiante y... él quiere *un* profesión *exótico*, interesante o diferente.

2.1.2. Grupo de niveles B1-/B1

2.1.2.1. Primera actividad (04'51'')

Tras entregarles una carta y leerla, les pido que hagan hipótesis sobre quién la habrá escrito, a quién irá dirigida...

- LO: ¿Quién habrá escrito esta carta?
- MT: Un ex-novio
- LO: Un chico, que es un ex-novio... y se la ha escrito... ¿a?
- MT: A su ex-novia
- LO: ... ¿Y por qué?
- MT: Porque ella le deja... le dejó.
- LO: Muy bien... Y ¿qué está intentando con esa carta? ¿Qué creéis?
- JD: Él le tan extraña.
- LO: Sí...
- VL: Porque hay ausencias y él le... la echó de menos y quiere que *se unía* ???.
- LO: Sí
- MA: Creo que es una carta de una perso... de un hombre que...leyó una mujer, una mujer que le gusta pero ella no sabe quién.
- LO: Ajá... Ahhhh, vale. Entonces, Mateo dice que ésta es la carta de un hombre que quiere recuperar a su novia y Matthew dice que no, que es un anónimo y que quiere expresarle su amor a una persona que le gusta. ¿Qué más? ¿Otras teorías?
- MT: Ese hombre intentará *a* conocer a ella...
- LO: Sí.
- MA: Un hombre un poquito tímido para hablar con ella en persona.
- LO: Muy bien.
- SM: Es posible que *había* en una relación de distancia y está escribiendo a su novia.
- LO: También. Muy bueno...
- BR: O también es nadie, una carta para nadie.
- LO: También.
- BR: Y porque aquí *es* nadie.
- LO: Muy bien. ¿Qué más?
- KI: Puede *ser* escrito por una chica también.
- LO: También, ¿no?
- HN: Sí, una chica.
- MT: Es posible que su perro está* muerto.
- Risas*
- LO: Y le quiere escribir a su ex cómo se siente, ¿no? Estoy triste porque mi perro ha muerto... Dime.
- LA: Es posible que sea para un amor muerto.
- LO: Uy, ¡qué triste, ¿no?!
- JS: Sí
- LO: También puede ser, ¿no? ¿Qué más?... ¿Y cómo creéis que sigue la carta?... ¿Qué le dirá después?
- CL: Sus sentimientos como estoy triste o estoy...enojado... algo así.
- MA: Como no tiene las palabras para expresar su *hermosa*... ¿hermosura?

LO: Sí

MT: Hablará de recuerdos... juntos ???.

LO: Muy bien... Ashley, que no hablas hoy.

AS: Yo no sé.

LO: ¿No sabes? ¿No?

AS: Puede *ser* escrito por un chico o chica *que un* amor no *está roto*

LO: También.

AS: Es una carta de... una persona que quiere decir que...te amo... o te echo de menos o...
para recordar que no ha olvidado a la persona.

LO: Puede ser, ¿no? ¿Sí?

Todos asienten.

2.1.2.2. Segunda actividad (07'08'')

LO: Venga, ¿qué habrá pasado? ¿Qué habrá hecho Santiago Nasar para que lo maten?
¿Quién lo habrá matado? ¿Qué sucesos habrán ocurrido para que esto pase? ¿Sí? Lo que
tenemos es el final de la obra. Desde un primer momento ya sabemos que Santiago
Nasar ha muerto o va a morir, ¿sí?... ¿Qué creéis que habrá podido pasar?

BR: Creo que él... habrá... matado a alguien.

LO: ... ¿Qué más?... ¿A quién habrá matado?

RM: No sé... su mujer.

LO: Por ejemplo, ¿sí? ¿Qué más?

...

MA: Cómo murió o...

LO: Sí

MA: Mmmm...

LO: ¿En su sueño?

MA: Sí

LO: ¿Sí? ¿Por qué?

MA: Porque esto es un sueño, una ???; es la descripción de un sueño.

Lorena les explica que el texto que tienen anticipa lo que sucede al final de la obra; es decir, el asesinato de Santiago Nasar.

MM: ¿Es Santiago el obispo?

Lorena no escucha bien y pide a la estudiante que repita.

LO: No, no, no; el obispo es otra persona.

MT: El obispo mata a... Santiago

TODOS: Sí

LO: ¿Y por qué lo mata?

MT: Porque el obispo es parte de Inquisición.

LO: ¿Y qué habrá hecho Santiago Nasar para que lo quiera matar el obispo?

MT: No sé... habrá hablado algo de Iglesia.

LO: Por ejemplo.

NT: Es posible que el obispo *va* a llegar en un barco...

LO: Pues sí, puede ser, ¿no?

Lorena vuelve a explicar el texto

AS: ¿Un borracho de la boda?

LO: ... Sí, sabemos que la noche anterior estuvo en una boda... ¿qué pudo pasar en esa boda? ¿Qué pasaría?

AS: Él *sería* un flechazo.

Lorena le corrige y pregunta si el amor es malo y por qué lo matarían.

AS: No, pero una mujer de otro.

Lorena repite lo dicho por Ashley pero con verbos. Otra chica interrumpe y la profesora le pide que diga lo que está pensando.

KL: El padre de la mujer está *enojada*

SC: El padre... él era muy enojado y...

LO: ¿Tú crees que tiene relación con la boda la noche anterior? ¿O no? El asesinato

SC: Sí

LO: ¿Y qué pudo pasar en la boda? ¿Tú estás de acuerdo con ellas en que... no sé... él... le gustaría una mujer y su marido o su padre... quisieron matarlo?

SC: Quizá

LO: ¿Y tú Thomas? ¿Qué piensas?

TH: Yo creo que... algo con unos hombres y la boda... y la mujer... ¿¿¿???

Lorena pregunta si todos están de acuerdo y todos asienten.

2.1.2.3. Tercera actividad (18'53'')

Lorena explica a los estudiantes que les va a enseñar unas fotos y que ellos tendrán que expresar probabilidad.

LO: Quiero que me digáis cómo creéis vosotros, vuestra opinión, sobre cómo será este chico actualmente, ahora... ¿Cómo será? ¿Dónde trabajará o qué estudiará o qué habrá estudiado? ¿Sí? Antes de ahora, ¿sí? Si tendrá novia, si... no sé... si es deportista, ¿sí? Vamos a hacer hipótesis. Nosotros no sabemos quién es este chico... este niño.

MT: Vale.

LO: Esta foto es muy antigua. Entonces no nosotros vamos a hipotetizar, a hacer hipótesis, sobre la vida de este niño, ¿no? Vale. En presente y en pasado...

Lorena vuelve a repetir algunas de las preguntas ya formuladas para ver si se dan cuenta del significado de las formas aproximativas.

MT: Creo que él tiene treinta años ahora y es un banquero... con mucho dinero.

LO: ... Podéis hablar todos, ¿eh?

CA: Pienso que es deportista.

MA: Creo que es un hombre tímido.

RM: Creo que es un ingeniero de ordenadores.

LO: Muy bien.

MT: Todo el mundo cree... muy ¿*afluyente*?

LO: Influyente.

MT: Influyente y tiene dinero.

LO: ¿Y qué creéis que habrá estudiado? Bueno... informática, ¿no? ordenadores, ¿no?
Ingeniería.

RM: Sí, algo de ciencias.

LO: Ella, deportes, ¿no?

CA: No sé por qué...

(Risas).

RM: Creo que es soltero.

MA: Pero tenía una novia pero no funciona.

(Risas).

RM: Creo que no sé... tiene mucha suerte con...

Lorena: Con las chicas. Ajá... Vale. Ahora os voy a enseñar una foto ahora.

(Risas).

MA: Ah, vale.

CA: Yo no... estoy confusa... no sé.

LO: Entonces, ahora, vamos a hipotetizar, ¿no? a hacer hipótesis. Ehhh... ¿Cuál será su
profesión ahora? Porque a lo mejor aquí pensáis una cosa pero ahora pensáis otra, ¿no?

MT: Negocios... Sí, creo que sí.

CA: No es deportista... ¿¿¿???

MT: Tiene una mujer.

MA: No por... No, (es) posible que *es* una amiga.

CA: Es posible...

MA: Tengo muchas fotos con amigas.

(Risas).

MA: Y... creo que él no trabaja.

LO: ¿Por qué?

MA: Porque él aparece un poquito joven como...

LO: ¿Cuántos años tendrá?

MA: Veinti...seis, veintisiete.

RM: Sí, pero debe tener trabajo.

MA: Sí, es posible, sí está buscando para... trabajo.

LO: Bueno, estamos en España, ¿eh? En España tenemos problemas.

TODOS: Sí.

CA: Tiene una vida lujosa.

LO: Muy bien.

RM: Y todos sus amigos están casados ahora y él no (lo) está.

(Risas).

RM: Pero asís... asiste a las bodas de sus amigos.

LO: Ah, muy bien. Sí, porque esto es una boda.

Lorena les cuenta la verdad sobre el chico. Después les enseña otra foto y les pide que hagan suposiciones.

MT: Sí, ella está casada.

CA: Y tiene hijos.

MA: Creo que tiene... ¿cincuenta años? Cincuenta y cuatro años porque la foto es un poquito antigua.

MT: Creo que *es* sesenta o setenta.

CA: Sí.

LO: Uy, mucho, ¿no?

CA: Sí.

RM: Sí.

MT: Es posible (que) *está* *muerto* ahora.

LO: ¿Sí?

RM: O su marido está muerto o *jubilado*.

MA: Y creo que su trabajo es una ama de casa.

RM: Sí, ella trabaja en casa.

LO: Vale, y si yo os enseño una foto un poco mayor, ¿sí? Es ella... ¿sí? Ahora, ¿qué pensáis? ¿Cuál será su profesión?... no sé... ¿Qué habrá estudiado? Si ha estudiado, ¿no?

MT: Pedagogía... que hay muchas chicas en... pedagogía, jajaja.

MA: O educación... Y un poquito joven es posible... y cuarenta, cuarenta y nueve...

MT: Sí, creo que ahora ella es más joven *que* sesenta.

Todos están de acuerdo.

MA: Es posible que *es* *un* madre... porque hay una hija...

LO: Sí.

RM: Pero no creo que esa chica *es* su hija.

LO: Mmmm... ¿Por qué?

RM: Ella no es... no tiene *suficiente* años *a* ser madre...

CA: Es posible.

MA: Ella parece seis, siete años...

MT: O menos...

MA: Es posible para una madre tener cuarenta años.

MT: Sí.

CA: Quizás sea... Yo creo que ellas son hermanas.

MA: ¿Hermanas?

LO: También es posible.

MA: Todo el mundo es posible.

(Risas).

Lorena les pregunta por la niña que aparece junto a la chica de la que acaban de hablar.

MA: Creo que ella tiene un novio.

RM: Creo que estudiaba mucho.

MT: Creo que ella *fue* *casado* pero no ahora.

LO: ¿La niña?

MT: Sí.

LO: Vale.

MA: Y creo que ella estudia**ba ¿Ciencias Políticas?

LO: ¿Ah, tiene cara de política? ¿Ah, sí?

(Risas).

LO: ¿Qué más?...

CA: No sé... sí... Pienso que estudia mucho y... tiene novio pero no tiene muchas amigas...

LO: ¿Por qué?

CA: No sé... me parece... ¿introvertida? Sí.

LO: Ajá. ¿Qué más?

MA: Es posible que la niña no son... *sonríe* en la foto... La mujer sí, pero ella no.

RM: Sí, entonces ella parece menos... divertida que la otra.

Lorena les dice quiénes son las personas de la foto. A continuación les enseña la foto de un niño para que continúen con las hipótesis.

MA: Creo que *teni*... tiene veintitrés años.

RM: Sí, sí.

LO: ¿Qué más?

MT: ¿Cualquiera?

LO: El niño, ¿eh? El niño pequeño.

MT: Oh, dieciocho años.

MA: Y su trabajo... trabajo... es arquitecto.

LO: Ajá.

RM: Es extrovertido.

LO: Sí.

MT: Creo que él es un ???... él, porque tiene pelo rojo... raro.

LO: Entonces, no... no creéis que... que sea español.

MT: No.

MA: Es posible, hay gente en España que *aparece* como un mejicano y no *está*.

MT: Sí.

LO: Es verdad.

RM: Sí, siento que sus padres... inmigraron a España.

LO: Ajá. ¿Qué más?

MT: Creo que él es no un deportista profesional, pero le gusta(n los) deportes porque él parece... no sé... ¿rudo?

LO: Sí, fuerte.

MT: Fuerte y... sí.

Risas por un gesto que hace Mathew.

MT: Su ropa... está ???ando un poco...

LO: Sí. ¿Algo más?

Lorena les explica quién es. Finalmente les enseña la foto de una niña.

MA: Creo que tiene... diez años.

LO: Sí. ¿Ahí o ahora?

MA: Ahora. Aquí más o menos siete o ocho años... Y quiere ser una princesa.

(Risas).

MA: Todas las chicas, ¿sí?

LO: Sí.

MT: Creo que ella tiene quince, catorce, ahora.

RM: Sí, yo creo que tiene... doce...

MT: Y... ya tiene un novio...

RM: ¿Doce años?

Todos, riendo, dicen que es posible a esa edad.

MA: Es posible que ella *quiere* ser un... una profesora.

LO: Ajá.

MT: (A) Ella le gusta bailar...

RM: O por lo menos... vestirse bien.

MT: Ella es de Sevilla.

RM: Ella es la menor niño(a) de su familia y recibe mucha atención.

LO: Muy bien.

MA: Creo que la familia es rica porque vestido para flamenco cuesta un poquito (de) dinero.

(Risas).

MA: Ella es bastante en su dinero... su ??? también.

LO: Ah, muy bien.

RM: Es... es... ¿mimosa? ¿spoiled?

LO: Mimada.

RM: Mimada, sí.

LO: Muy bien.

MT: Ella tiene talento en Arte o Música... porque ella tiene, no sé...

LO: Las castañuelas.

MT: Las castañuelas, sí.

MA: ¿Ella es parte de su familia también?

Lorena les dice que sí y les revela la verdad sobre las hipótesis que ellos han hecho.

2.1.3. Grupo de niveles B1+ y B2

2.1.3.1. Primer grupo (9'46'')

Eloise coge una tarjeta y representa la situación que en ella aparece.

LO: ¿Qué le pasa a Eloise? ¿Qué le pasará?

AN: No parece triste.

LO: Que no.

AN: Que no parece algo triste.

LO: ¿Qué más?

YU: ??? un poco enfadada.

LO: ¿Y por qué estará enfadada?

AN: Porque está mirando en otro sitio.

IV: Porque mirar a nosotros.

LO: ¿Y por qué no quiere miraros? ¿Por qué no querrá miraros?

LD: Tiene vergüenza.

IR: Tiene miedo de algo.

LO: Sí. ¿Y qué habrá sucedido para que ella esté así?

AN: Quizá hemos hecho algo que no le guste.

LO: ¿Y qué le habréis hecho?

AN: No sé... pues... robar su novio.

(Risas).

Lorena pide a Eloise que cuente qué le ha pasado.

Andrea coge una tarjeta y representa la situación que en ella aparece.

LO: ¿Qué le pasará a Andrea?

IR: Está cabreada.

LO: ¿Cómo? ¿Cómo?

IR: Mareada... muchas cosas a hacer y...

LO: ¡Ah, que está agobiada!

LD: No sé... no tiene sonrisa... no tiene sonrisa.

(Risas).

LD: Tiene muchos problemas.

LO: ¿Y qué problemas tendrá?

LD: No sé... tiene mucho trabajo y no tiene tiempo...

LO: Ajá.

LD: ... y no aprobó su examen.

LO: Por ejemplos. ¿Qué más?

(Risas).

IR: No recibió un sobresaliente.

LD: No quiere explicar... no quiere entrar en el asunto.

LO: Por ejemplo. ¿Y por qué? ¿Qué habrá pasado para que ella esté así?

IV: No sé... había habido una ??? y está harta y no quiere hablar.

Lorena pide a Andrea que explique su situación.

Irene coge una tarjeta y representa la situación que en ella aparece.

AN: Se está desmayando.

LO: ¿Qué le habrá pasado? ¿Se está desmayando? ¿Y por qué?

AN: Hace mucho calor.

IV: Sí hace...

YU: Porque está cansada.

Lorena le pide que repita porque no se escucha.

YU: No ha dormido mucho.

LO: ¿Por qué no habrá dormido mucho?

LD: Porque ha estudiado toda la noche.

LO: ¿Seguro?

AN: No, ha salido.

AN: *Canchonero*, de *cachonero*.

LO: ¿Cómo? ¿Cómo?

TODAS: De cachondeo.

LO: ... Sí... ¿Y qué habrá hecho esta noche para estar tan cansada? ¿A dónde habrá ido?

AN: A un bar.

LD: Una discoteca.

AN: Bebió mucho... no llegó hasta muy tarde...

LO: Por ejemplo.

YU: O está embarazada.

(Risas).

Lorena pregunta a Irene qué le pasa.

Luz Divina coge una tarjeta y representa la situación que en ella aparece.

LO: ¿Qué le pasará a Luz?

TODAS: Tiene dolor también.

LO: ¿Por qué?

YU: Y fiebre.

LO: Ajá.

AN: Tiene dolor y está enferma.

IV: Tiene problemas.

LO: ¿Y por qué tendrá problemas?

YU: No sé...

EL: Tiene mucho que estudiar.

YU: ¿¿¿???... Necesitaría...

IR: No ha dormido por mucho tiempo.

LO: ¿Y por qué no ha dormido? ¿Por qué no habrá dormido?

A. Lorena Camacho Guardado

IR: Porque estaba estudiando.

EL: O es una mujer con niños pequeños...

LO: ¡Ahhhh! Por ejemplo. Sí, sí, sí, sí... Y sus hijos no le habrán dejado dormir, ¿no?

Lorena pide a Luz que diga qué le pasa.

Yuní coge una tarjeta y representa la situación que en ella aparece.

AN: Tiene mucho sueño.

IR: Se duerme en la clase.

LO: ¿Y por qué tendrá sueño? ¿O por qué se dormirá en la clase?

LD: Está aburrida.

LO: Ah, la clase es aburrida, ¿no?

(Risas).

AN: Puede ser...

IV: No durmió por la noche.

LO: ¿Y por qué no habrá dormido?

LD: No sé... también ha salido. Puede ser...

IR: *Bibió* un poco demasiado.

Risas y comentarios.

Lorena pide a Yuní que explique qué le ha pasado.

Ivetta coge una tarjeta y representa la situación que en ella aparece.

Risas.

LO: ¿Qué le pasará a Ivetta?

YU: ¿¿¿???

LD: Que se cayó la conexión.

LO: Ah, por ejemplo.

EL: Acaba de leer un correo que le hace muy enfadada.

LO: ¿Y qué dirá el correo? ¿Qué pondría en el correo electrónico?

EL: Su novio rompió con ella, no sé...

LO: Por ejemplo.

IR: Que algo ha pasado con su familia.

LO: ¿Y qué habrá pasado?

IR: ¿Una muerte?

TODAS: Ohhhh

LO: Muy negativa, ¿eh?

LD: Tiene que volver a casa, a su país, tiene un problema...

LO: ¿Y qué problema habrá?

LD: No sé...

Lorena pregunta a Ivetta cuál es su problema.

2.1.3.2. Segundo grupo (15'55'')

Alex coge una tarjeta y representa la situación que en ella aparece.

LE: A él le duele la cabeza.

LO: ¿Qué le pasará a Alex?

RG: Cansado.

AX: ¿Enfermo?

AA: A lo mejor tiene dolor de cabeza.

LO: Por ejemplo... ¿Y por qué tendrá dolor de cabeza?

AA: Porque ha bebido demasiado...

(Risas).

LO: Por ejemplo... sí, tiene cara...

AA: O puede ser que *tiene* un problema...

LO: ¿Y qué problema tendrá?

AA: Con su novia.

(Risas).

LO: Sí, es posible... ¿Qué más? ¿Alguien piensa algo diferente?

JU: Ha estudiado toda la noche...

LO: Ay, qué bien pensada eres...

(Risas).

AA: Por supuesto está pensando en su ???.

(Risas).

LO: ¿Algo más?

IS: Ha hecho un examen que... pasó muy mal.

Lorena le pide a Alex que explique qué le pasaba y por qué se encontraba así.

AL: No sé, sería una resaca.

Anna coge una tarjeta y representa la situación que en ella aparece.

LO: ¿Qué le pasará a Ana?

SA: Se asustó.

LO: ¿Por qué? Pero si no es feo; es guapo, ¿cómo se va a asustar?

(Risas).

SA: Porque... No, pero hizo así con las manos...

LO: Ajá...

FA: Está enfadada.

LO: Por ejemplo...

AA: Quizás se ha encontrado en la calle a alguien que quiere... o alguien de quien está enamorada...

LO: Por ejemplo... ¿Y por qué se habrá asustado?

SA: Pues porque él se asustó, no sé...

PA: Él hizo un movimiento.

A. Lorena Camacho Guardado

AA: Quizás ellos se hayan conocido y no se hayan visto en mucho tiempo.

CL: Tal vez ella vio a él y fue amor a primera vista.

Todos dicen que eso es muy bonito.

AL: Te gusto.

(Risas).

Ana explica que le da vergüenza hablar con el chico que le gusta.

Leah coge una tarjeta y representa la situación que en ella aparece.

Varias chicas dicen "muy cansada"

JT: Está muy cansada.

LO: ¿Qué le pasará? ¿Está cansada? ¿Sí?

AA: No había dormido mucho.

LO: ¿Y por qué no habrá dormido mucho?

AA: Quizás habría *habido* un examen.

GO: Bailó toda la noche...

Lorena les dice que son muy mal pensados.

GO: No mal; fue la verdad.

Lorena dice que no es normal si tienen clase.

GO: Se aburre en clase...

Risas.

LO: ¿Y por qué se aburrirá en clase?

GO: Porque la clase no es interesante.

LO: Por ejemplo.

Leah cuenta que estuvo toda la noche de fiesta.

Regina coge una tarjeta y representa la situación que en ella aparece.

LE: No entiendo nada.

(Risas).

LO: ¿Qué le pasará a Regina?

AN: Hizo un examen.

LO: ¿Y qué pasaría?

AN: Fue muy mal.

JU: No había ???.

AL: Suspendió.

Varias chicas hablan al mismo tiempo por lo que no se entiende lo que dice cada una.

AX: Ella habrá aprendido mucho y ahora está... *desonada*.

LO: Desilusionada. ¿Y qué clase sería? ¿Qué examen sería?

AX: De Matemáticas.

Hablan de lo horrible que son las Matemáticas.

IS: Tal vez ella encontró una carta de su novio a otra mujer.

(Risas).

LO: Me gusta, me gusta... ¿Y qué diría la carta?

IS: Era una carta de amor, pero no a ella.

(Risas).

Regina explica qué le pasa.

Alexa coge una tarjeta y representa la situación que en ella aparece.

(Risas).

LO: ¿Qué le pasará a Alexa?

Todos aplauden por lo bien que actúa Alexa.

FA: Está enfadada con su novio.

LO: ¿Por qué?

FA: Porque ha mirado a otra chica en la calle.

(Risas).

LO: ¿Y por qué habrá mirado a otra chica?

FA: No sé. Porque es tonto.

Lorena dice que es verdad porque Alexa es muy guapa.

LO: ¿Qué más? ¿Todo el mundo está de acuerdo? ¿Por qué? ¿Es obvio?

PA: No, porque lo decía antes con su novio...

Lorena dice que es verdad porque hizo el gesto de tirar el anillo y Alexa dice que es porque ha roto con su novio.

Julia coge una tarjeta y representa la situación que en ella aparece.

(Risas).

LO: ¿Qué le pasará a Julia?

Varias chicas hablan a la vez.

RG: Está enferma.

CL: Ella está muy enferma.

LO: ¿Y por qué estará enferma?

GO: Está ¿embarazada?

(Risas).

LO: ¿¿¿Sí???

GO: O borracha.

AA: O ha comido algo que no estaba bien.

Julia explica que está mareada.

Isabella coge una tarjeta y representa la situación que en ella aparece.

(Risas).

LO: ¿Qué le pasará a Isabella?

RG: Ella ha hecho algún cosa y ella no... ella tiene vergüenza de su amiga.

AL: Su amiga ha dicho alguna cosa racista.

(Risas).

A. Lorena Camacho Guardado

LO: ¿Y qué le habrá dicho?

AL: Ohhhhhh....

(Risas).

Lorena dice que, mejor que racista, habrá dicho cosas de mujeres.

Isabella explica que odia a una compañera de clase.

Sara coge una tarjeta y representa la situación que en ella aparece.

(Risas).

LO: ¿Qué le pasará a Sara?

JS: Está enamorada.

AN: Sí... Está ligando...

LO: ... Flirteando, ¿no? ¿Y con quién estará flirteando?

RG: Con un chico...

JU: Con el profesor.

(Risas).

LO: ¡¡¡Ah, ¿¿¿con el profesor???!!!

LE: Para sacar una buena nota.

LO: ¡¡¡Ahhhhh... qué lista!!!... ¿Y por qué estará enamorada de un compañero?

JS: Porque es muy guapo... inteligente.

LO: ¿Estará enamorada o le gustará solamente? Entendéis la diferencia, ¿no?

FA: Puede ser que sólo *quiere* tener un novio y nada más.

Sara explica que está enamorada.

Ana coge una tarjeta y representa la situación que en ella aparece.

LO: ¿Qué le pasará a Ana?

CL: Está matando a un mosquito.

(Risas).

RG: Está mosqueada.

LO: ¿Por qué estará mosqueada?

IS: Algo no funciona.

SA: Por el tonto de su novio o algo así.

GO: Su novio es ???.

Ana dice que ésa era la razón.

Fanny coge una tarjeta y representa la situación que en ella aparece.

LO: ¿Qué le pasará a Fanny?

SA: *Aprendió* una noticia mala.

Lorena la corrige y pide que sigan haciendo hipótesis.

LE: Parece que su novio ha roto con ella.

RG: Por teléfono... llamada...

AL: Puede ser una relación *de* ¿larga distancia?

Lorena dice que sí y pregunta qué hablarían por teléfono.

CL: ¿¿¿???

(Risas).

AL: Se ha encontrado a otra mujer.

Todos ponen cara de sorpresa.

JS: O que no puede vivir ???.

LO: ¿Alguna hipótesis más?

AN: O que algún amigo murió.

Fanny dice que lo que le pasa es que ha discutido con su novio.

Pauline coge una tarjeta y representa la situación que en ella aparece.

LO: ¿Qué le pasará a Pauline?

IS: También está cansada, ¿no?.

LO: Porque la clase es aburrida, ¿no?

AL: Tiene mucho sueño.

LO: Tiene mucho sueño... ¿por qué?

AL: Sí la clase, pero... me parece que...

LO: ¿Y con quién será la clase?

SA: Contigo no.

LO: Conmigo no porque... bueno, tú sí me conoces en clase.

AX: No sé... o solamente... quiere irse ya y por eso demuestra tan...

LO: ¿Y por qué querrá irse? ¿Qué tendrá que hacer? ¿Qué es más importante que la clase?

JU: Ir de compras.

(Risas).

Pauline les cuenta que no ha dormido nada esa noche.

AL: Con esa expresión parecía un poco como enfadada... que estaba pasando ***.

Claire coge una tarjeta y representa la situación que en ella aparece.

LO: ¿Qué le pasará a Claire?

SA: Que llegará su novio tarde... al mismo tiempo no...

AX: No, o tal vez...

FA: Estaba luchando.

LO: ¿Cómo? ¿Cómo? ¿Qué estará luchando?

FA: Está luchando con sus sentimientos.

LO: ¡Ah, sí! ¿Y por qué? ¿Por qué luchará contra sus sentimientos?

AL: Bueno, está esperando una llamada y no sabe si ella debe llamar, llamarle.

JU: Sí.

LO: ¿Y quién será? ¿A quién tendrá que llamar?

LE: A un chico que a ella le gusta.

JU: Sí.

Claire dice que está preocupada porque un amigo no le llama desde hace tiempo.

Justina coge una tarjeta y representa la situación que en ella aparece.

(Risas).

LO: ¿Qué le pasará a Justina?

PA: Está enferma.

LO: ¿Está enferma? ¿Por qué? ¿Qué le pasará?

IS: Parece que tiene fiebre.

LO: Parece que tiene fiebre... ¿Y por qué estará enferma?

RG: Estaría sin abrigo.

LE: Estará en la lluvia.

FA: Se habrá resfriado.

Justina explica lo que le pasa.

Gosha coge una tarjeta y representa la situación que en ella aparece.

(Risas).

PA: Tiene hambre.

(Risas).

Lorena dice que era obvio, pero propone otras posibilidades.

2.1.3.3. Tercer grupo (15'11'')

Andrej coge una tarjeta y representa la situación que en ella aparece.

AN: Cansado.

LO: ¿Qué le pasará a Andrej? ¿Qué le pasará?

AN: Se ha levantado.

CL: ¿¿¿???

MI: Ha bebido mucho.

LO: ¿Sí?

MI: Ha bebido... Y le duele la cabeza hoy.

LO: ¿Sí? ¿Le duele?

CL: Sí, tenía que levantarse más temprano.

MI: Hay sueño y tiene otra forma de horario hoy. Tiene mucho cansancio hoy.

Andrej explica qué le pasa.

Anja coge una tarjeta y representa la situación que en ella aparece.

LO: Vale, ¿qué le pasará a Anja?

AD: Está decepcionada con algo.

Lorena pide que repita porque no le ha escuchado bien y pregunta por qué cree eso.

AD: Quería algo y ¿no lo conseguí?

LO: Por ejemplo... ¿Y qué querría?

MI: Está enojada porque... no le gusta su vida...

LO: ¿Y por qué no le gustará su vida?

MI: No sé... ella estuvo en un desacuerdo o... discusión con...

LO: ¿Con quién? ¿Con quién discutiría?

MI: Con un novio... o sus padres... o algo...

LO: Por ejemplo...

AD: Parece que... no sé...

LO: Que tú la conoces bien, ¿no?

AD: Sí... no sé... algo no le gusta mucho.

Anja explica qué le pasa.

Micaela coge una tarjeta y representa la situación que en ella aparece.

LO: ¿Qué le pasará a Micaela?

LA: ??? sobre la mesa.

AN: Está en la biblioteca estudiando y hay mucho ruido y ella no se puede concentrar.

AD: Sí, le molesta mucho.

LO: ¿Y qué le molestará?

AD: Que hablan ???.

AN: Que los demás hacen ruido y ella no ??? bien.

LA: Hay una persona muy habladora cerca de ella y no quiere hablar en este momento.

Micaela hace un gesto para confirmar que eso es lo que le pasa.

Cloe coge una tarjeta y representa la situación que en ella aparece.

LA: Está ???.

(Risas).

LO: ¿Qué pasa? ¿Qué le pasa a Cloe?

AN: Está en el examen.

AD: Sí.

AN: No *sé* qué... no *sé* qué escribir.

AD: Intenta copiar... preguntar a alguien... no sé.

LO: ¿Y por qué no sabrá las respuestas? ¿Por qué no podrá *completar* el examen?

AN: No ha ???.

(Risas).

MI: Posiblemente ella no... no oye una de las palabras que la maestra ha dicho...

LO: Por ejemplo.

AN: Quizá no conoce la lengua.

(Risas).

LA: Ella hacía una fiesta anoche en vez de... estudiar.

LO: Yo creo que es eso...

Cloe sigue haciendo gestos para que sus compañeros hagan hipótesis.

LO: ¿Qué le pasará a Cloe?

AN: Si no pasa el examen la matarán.

(Risas).

MI: Ella... quiere (a) una persona ¿en su clase?

Cloe hace gestos y hace como que dice "hola" a alguien.

AN: Ah, pregunta a esta persona porque esa persona le gusta... Sí, quiere atraer la atención de la persona.

Cloe dice qué le pasa.

Lauren coge una tarjeta y representa la situación que en ella aparece.

LO: ¿Qué le pasará?

MI: Ella está borracha.

(Risas).

LO: Seguro, ¿no?

AD: Sí.

LO: ¿Sí? ¿No hay posibilidad de otra opción?

MI: No puede ser probablemente porque ???.

AD: También.

LO: ¿Y por qué estará mareada Lauren? ¿Por qué estará mareada?

AN: ¿¿¿???

(Risas).

Lauren dice por qué estaba mareada.

Andrej coge una tarjeta y representa la situación que en ella aparece.

(Risas).

LO: ¡¡Qué buenos actores sois!! ¿Qué le pasará a Andrej?

CL: Está enamorado de alguien.

LO: Ay, mira, que es obvio, ¿no? ¿Y de quién estará enamorado?

AN: De una mujer.

LO: ¿De qué mujer?

AN: De una mujer que no le presta atención.

LO: Ay, ¿Y por qué no le prestará atención?... ¡Qué antipática, ¿no?!

(Risas).

AN: No sé, quizá tiene novio ya...

LO: Ahhh, ¡Qué mala suerte tiene Andrej, ¿no?!

Andrej cuenta qué le pasa pero Cloe destaca algo que le ha parecido interesante.

CL: Pero a mí me parece interesante que... él (estuviera) enamorado *a*... air...

LO: El olor.

CL: Sí, para una... hombre... ha hecho...

LO: Pero yo creo que él estaba suspirando, ¿no? Era como...

AN: Sí, en parte...

Cloe dice que no y, para explicarse, imita los gestos que hizo Andrej.

(Risas).

LO: Bueno, a lo mejor es que... la persona que le gusta... tiene un perfume que... ¿no?...
¿Por qué no? Es posible...

Anja coge una tarjeta y representa la situación que en ella aparece.

LO: ¿Qué le pasará a Anja?

AD: Anja no se ???.

MI: Ella quiere recibir un mensaje de texto de su novio y no... lle**lle**gue

LO: Y no llega... Sí...

CL: O está esperando para una cosa si ??? y está mirando la hora.

LO: ¿Y por qué mirará la hora? ¿Qué tendrá que hacer?

CL: No tiene nada que hacer, es que el tiempo...

LO: ¡¡Ahhh, que quiere que llegue una hora!!

AD: O alguien debe venir y no viene, y entonces se mira si va a mandarle un mensaje o venir o (lo) que sea...

LO: ¿Y por qué no vendrá esa persona? ¿Quién será esa persona que tiene que venir?

AD: Supongo que... un novio.

LO: Su novio... ¿Y por qué no vendrá su novio?

AD: Porque... su amor ¿se ha roto?

LO: Porque, ¿qué? ¿Qué has dicho?

AD: Su amor ¿ha roto?

LO: ¡Ahhh, vale!

CL: ¿¿¿Espera alguien que no ve??? mucho tiempo... una gran amiga.

LO: ¿Y qué pasará?

Anja explica lo que le sucedía.

Micaela coge una tarjeta y representa la situación que en ella aparece.

LO: ¿Qué le pasará?

LA: ??? su ropa.

LO: ¿Por qué?

LA: Para estar...

AD: O todo el día estaba trabajando en el ordenador... no sé, escribiendo algo y ahora ???.

LO: ¿Y por qué estaría con el ordenador tanto tiempo?

AN: *Estuvo* su tesis.

LO: Por ejemplo. ¿Más posibilidades?

AN: Estaba trabajando.

CL: Estaba trabajando en algo.

LA: Anoche estaba borracha.

(Risas).

LO: Conclusión de todo “estaba borracha”. Para todas las opciones, ¿no?

LA: Y por la mañana ella no puede ver ???.

AD: Sí, sí, sí.

CL: ??? y ahora que está en la calle el sol la... le duele.

LO: Será muy fuerte, ¿no?

AD: O no está preparado.

Micaela sigue haciendo gestos para ver si adivinan qué le pasa.

AN: Ahh, ???, ¿no?... Ahhhh, le duele la cabeza.

LO: ¿Y por qué le dolerá la cabeza?

AD: Porque bebió anoche...

(Risas).

LO: Muy bien.

Cloe coge una tarjeta y representa la situación que en ella aparece.

AD: ¿¿¿???

AN: No tiene Internet.

AD: El ordenador no puede encenderlo.

MI: La computadora es muy vieja y... no funciona...

AD: O es muy nueva y no sabe manejarla.

AN: No se enciende.

LO: ¿Y por qué no se encenderá?

AN: Ha olvidado enchufarlo...

(Risas).

MI: El Internet *es* muy *despacio*.

AN: No, ella no puede encenderlo porque...

LO: Muy bien. ¿Y por qué no puede encenderlo?

AN: Está ¿roto?

LO: Está roto, está estropeado. Muy bien.

Lauren coge una tarjeta y representa la situación que en ella aparece.

Todos creen ver claro lo que le pasa a Lauren.

AN: Ah, ha descubierto que... en el examen no sabe la respuesta y se va... del examen.

LO: ¿Cómo, cómo?

AD: No... no sabía la respuesta por su billete de examen y se va.

LO: ¡¿Su billete de examen?! Su examen.

Anja explica que en Rusia llaman billete a la hoja de examen con las preguntas.

AN: Que no sabe la respuesta y por eso se va del examen.

Lauren explica qué le pasaba.

2.2. Aprendientes en contexto de inmersión total

2.2.1. Estudiantes que comenzaron su aprendizaje en España. Nivel B2 (13'32'')

Thomas coge una tarjeta y representa la situación que en ella aparece.

TH: El otro día, Paco estaba muy enfadado con Nacho, pero no quería decir por qué. Él, en cambio estaba muy contento haciendo bromas todo el tiempo y tenía la mejilla izquierda completamente roja.

LO: ¿Qué ha pasado? ¿Qué habrá pasado entre Nacho y Paco?

FB: Nacho habrá hecho (una) broma que no (le) habrá gustado a Paco.

DN: ¡Ah, que está con la....!

LO: Claro, con la...

DN: Es posible que Nacho *tenga* conocido a una chica nueva y pasó la noche con ella.

LO: Entonces ¿tú defiendes a Nacho?

DN: Sí, yo defiendo a Nacho.

LO: ¿Más posibilidades?

TH: Mmmm, que Paco habrá dicho a Nacho que se había liado con su novia.

(Risas)

DN: Puede ser... También puede ser. Entonces que, Nacho habrá bebido mucho... la noche pasada, se emborrachó y alguien lo (le) pegó.

Denis coge una tarjeta y representa la situación que en ella aparece.

DN: En los últimos días, Thomas se comporta de forma extraña con la profesora. Nunca la mira a los ojos, sale corriendo de la clase para no cruzarse con ella y cuando le pregunta algo pone cara de odio y responde mal. Ella dice que no lo entiende.

LO: ¿Por qué? Thomas, ¿por qué no me miras?

(Risas).

CY: Quizás Thomas esté enamorado de la profesora...

FB: Yo no pienso eso, porque si Tomas *estaba* enamorado de la profesora, *quería* estar en la clase.

CY: Pero, yo creo que la profesora no tiene interés en Tomas.

FB: Puede ser que Tomas se *habrá* enfadado *de* la nota que recibió *para* su examen.

Fabianne coge una tarjeta y representa la situación que en ella aparece.

FB: Alguien ha visto a Lorena y a Denis por la calle cogidos de la cintura; pero, además, Lorena llevaba a un niño cogido de la mano.

(Risas).

TODOS: ¡Qué fuerte!

AL: ¿Cuándo ocurrió eso?

FB: Ayer.

AL: Sería la sobrina.

CY: No. A lo mejor Denis y Lorena *son* casados y tienen un hijo.

(Risas).

AL: ¡No me digas! Todos saben que Lorena está enamorada *con* alguien diferente.

LO: De Pepe.

(Risas).

Cynthia coge una tarjeta y representa la situación que en ella aparece.

CY: Desde hace unos días, Fabianne y Alison se pasan la clase mirando a la profesora y riéndose cada vez que se da la vuelta.

(Risas).

DN: Probablemente la profesora tiene una *cola* de papel en su pantalón y probablemente... eso... que cuando (se) daba (la) vuelta para escribir en la pizarra los alumnos se empiezan a reír por eso.

TH: Es posible que un pájaro (se) haya cagado sobre su cabeza.

(Risas).

CY: Pero, es desde hace unos días; no es sólo hoy.

TH: Quizás no se ha lavado el pelo.

(Risas).

DN: Cotilleo de mujer... probablemente han visto (a) la profesora más veces en la calle que estaba con la misma ropa.

(Risas).

AL: Quizás es que nos gusta su culo...

(Risas).

LO: ¡¿Que os gusta mi culo?!

(Risas).

DN: Hija, Lorena, es que...

(Risas).

Alison coge una tarjeta y representa la situación que en ella aparece.

AL: Últimamente Fabianne viene muy contenta a clase, habla con todo el mundo y se ríe por cualquier cosa; pero, cuando ve a Lorena, se pone seria y la mira con cara de enfado.

DN: Probablemente Fabianne ha robado el novio *de* Lorena.

(Risas).

AL: Quizás Fabianne ha oído a Lorena hablando mal de ella.

Thomas coge una tarjeta y representa la situación que en ella aparece.

TH: Dicen que Bobby está preparando las maletas y visitando agencias de viaje. Él dice que no pasa nada; pero, la verdad, es que últimamente está muy nervioso.

DN: Es probable que Bobby esté planeando hacer un viaje, pero no quiere decir a nadie porque quiere ir solo. No quiere que nadie le moleste.

FB: A lo mejor quiere ofrecer un viaje a alguien.

DN: ¡Una sorpresa!

TH: Habrá tenido problemas con su familia.

Denis coge una tarjeta y representa la situación que en ella aparece.

DN: El otro día, estaba Alison con Paco en la sala de profesores llorando a lágrima viva. El profesor, por lo visto, trataba de consolar su tristeza e incluso le gritaba enfadado; pero no conseguía calmar el llanto de Alison.

CY: Creo que Alison ha roto con su novio.

LO: ¿Sí? Y ¿Qué pasa con Paco? ¿Qué pasaría con Paco?

DN: Yo creo que Alison estaría llorando porque tiene problemas con la lengua, con el Español, y está muy nerviosa *para*... de *producir*...; pero sigue teniendo problemas.

LO: ¿Qué bien pensados sois? ¿Por qué Paco estaba o estaría consolando a Alison?

FB: Alison no habrá soportado a la nueva estudiante de la clase.

(Risas).

DN: Entonces, probablemente porque Alison esté enamorada de Paco, pero sabe que no puede tener nada con él porque él es (está) casado.

TH: O habrá suspendido el examen del A1.

(Risas).

Fabianne coge una tarjeta y representa la situación que en ella aparece.

FB: Craig recibió ayer una carta (de Alison) que olía a perfume y esta mañana los dos se están mirando todo el tiempo en clase. Si le preguntas sobre la carta, Alison se pone colorada, tartamudea y te responde con evasivas.

(Risas).

CY: Ohhh, quizás estén juntos. Son novios.

DN: Quizás Craig tiene un rollo, pero no quiere decir a nadie para que los otros estudiantes no charlen.

TH: Es posible que quiera *aprender* su perfume... que es vendedora de perfumes.

(Risas).

Cynthia coge una tarjeta y representa la situación que en ella aparece.

CY: Marik viene todos los mañanas cansadísimo, como si no hubiera dormido nada. Si le preguntas algo, te responde bruscamente y se pasa la clase escribiendo páginas y páginas de palabras en japonés.

DN: Es probable que Marik esté enamorado de Ayako.

(Risas).

DN: O que ha pasado una noche muy buena con Ayako y ahora intenta escribir alguna cosa para... un poema para... conquistarla.

CY: No lo creo. Creo que Marik está intentando aprender japonés sólo.

(Risas).

TH: Por eso no duerme por las noches.

AL: Puede ser que no sea japonés porque aquí nadie puede leer japonés, pero quizás sea el idioma de Marik.

(Risas).

Alison coge una tarjeta y representa la situación que en ella aparece.

AL: Una persona me ha dicho que Denis se pone muy nervioso cuando pasa al lado de un policía por la calle.

(Risas).

TODOS: ¡Qué fuerte!

FB: Denis habrá robado algo en El Corte Inglés.

(Risas).

FB: Un traje de flamenca.

(Risas)

CY: Posiblemente le gustan los hombres de...

(Risas).

CY: ... de uniforme.

(Risas).

AL: Quizás tenga miedo de (los) ladrones después de su atraco en la Macarena.

2.2.2. Estudiantes de Filología Hispánica en España. Nivel B2+/C1 (13'16'')

Lorena enseña a Marie y Flavie la foto de un niño y les pide, usando las formas de aproximativo, que expresen probabilidad en pasado y en presente.

MA: ¿Qué edad tendría ahora?

LO: Ahora mismo, no en esta foto. ¿Qué pensáis vosotras?

MA: Vale.

FL: Yo diría dieciocho.

FL: No, un poco más. Yo diría... por lo menos treinta y cinco o cuarenta.

LO: Ajá. ¿Qué más?

FL: A él le gustaba el fútbol.

Risas porque en la foto está con un balón de fútbol.

FL: Se quiere dedicar al fútbol pero sus padres no quieren porque... ¿¿¿???

MA: O lo contrario... Sus padres quieren que sea futbolista y al final no le interesa.

Ahora se les enseña una foto de ese niño pero unos años mayor.

FL: ¿Es el mismo?

LO: Sí... Seguimos suponiendo cosas que habrán pasado a lo largo de su vida y cómo será ahora.

FL C2: Pues será un tío guapo.

(Risas).

FL: Y no sólo se... ¿¿¿???

LO: ¿Qué creéis que habrá estudiado o cuál será su profesión ahora?

FL: Mmmmm

LO: No sé... si estará casado... si tendrá hijos... no sé...

FL : Tiene una pinta de... de estudiar Matemáticas.

LO: Ajá. ¿Qué más?

MA: Bueno, yo he dicho que tenía... que tendría ahora dieciocho y que... pero tiene novia seguro.

LO: ¿Qué más?

FL: No sé...

Finalmente se les muestra una foto reciente de ese chico en la que aparece junto a otra chica.

FL: Pues tiene una novia. Tiene, jajaja... Tiene barba...

(Risas).

MA: Tiene mucho dinero... y pronto se va a casar con ella... la de la foto... Ella es su estrella. Y no sé... ¿Qué ha hecho?... Será... médico.

FL: Le gustan los coches.

MA: Médico.

FL: Médico, ¿tú crees?

MA: Sí.

LO: Vale, luego os cuento...

Lorena les dice que la chica de la foto es la misma que la niña de otra foto que les enseña.

LO: ¿Qué será esta niña ahora mismo? ¿Cuántos años tendrá?... Todo, ¿no? ¿Qué habrá estudiado? ¿O a qué se dedicará?

FL: ¿A Lingüística?

LO: Ajá.

MA: ¿A qué se dedicará?

FL: A la Lingüística; a unas clases de Lingüística.

Lorena se ríe porque han descubierto que la chica de la foto es ella.

MA: Puede ser.

FL: Yo creo que sí, jajaja...

MA: O enfermera... No quiero... Trabaja en la Universidad.

FL: O enferma... y se conocieron.

LO: También. Él médico y ella la paciente, ¿no?

MA: ¿Y qué más?... No sé... tendrá la misma edad más o menos.

LO: Que él, mhm.

FL: Ya está.

LO: Vale...

Lorena al ver que se han dado cuenta decide cambiar de persona. Les enseña la foto antigua de una niña vestida de flamenca.

LO: ¿Esta niña?

FL: ¿Es la misma?... Es sevillana.

LO: Es, ¿no? Afirmación.

FL: Sevillana de pelo rubio.

LO: ¿Cuántos años tendrá?

MA C1: ¿Ahora?

LO: Sí.

MA C1: Bueno, esta foto es muy reciente...

LO: No puede ser la misma persona, ¿no?

FL C2: ¿Ah no?

Lorena les explica que son niñas diferentes.

MA C1: Ésta tendrá... cincuenta, más o menos como mi padre.

FL: Un poco más, ¿no?

Marie explica que su padre tiene fotos así.

LO: ¿Y a qué se dedicará? ¿Qué habrá estudiado? ¿Estará casada? ¿Tendrá hijos?

MA: Estará casada, con hijos.

FL: Con el padre de ésta.

LO: Ajá.

FL: Sí, sí, sí, mira. Jajaja... estoy inventando.

LO: Claro, estamos haciendo hipótesis, ¿no? Claro, de eso se trata.

FL: Vale, ésta es la madre de ésta que está casada con éste.

(Risas).

FL: Y... ¿a qué se dedica?

MA: Ahora se habrá jubilado.

FL: No.

LO: Ajá, bueno, ¿por qué no?

MA: Yo la veo... me la imagino más mayor.

FL: Dentro de cinco años... Y habrá *mirado* mucho su vida.... En la Feria...

LO: Sí.

FL: ¿Su trabajo?

Hablan bajito entre ellas y no se entiende.

FL: ¿A qué se dedicará?

MA: ¿¿¿???

(Risas).

MA: No sé...

LO: Esta niña es esta mujer.

FL: Yo creo que...

LO: A lo mejor viéndola un poco mayor os podéis hacer una idea...

FL: A lo mejor no trabaja...

MA: No.

FL: Porque era la época de Franco... ¿¿¿???

LO: Ajá.

MA: Sí, se quedó en casa.

LO: ¿Tendrá hijos o no?

FL: Claro que sí.

LO: Ah, esta niña, ¿no?... Bueno, podría ser sobrina, ¿no?

Las chicas asienten.

Lorena les enseña otra foto de una niña.

FL: Esta niña es la abuela.

(Risas).

MA: No, ¿no se sabe el vínculo?

LO: No, al final os lo digo.

FL: Entonces es seria.

MA: ¿Quién?

FL: No sé, pero parece seria.

MA: Ah, seria.

LO: Mmmm.

MA: No sé, ¿qué edad tendrá y esas cosas?... No sé, ella tendrá...

FL: Depende...

MA: Ella es una *power-woman*.

LO: ¿Y cómo sería esa niña de personalidad?

MA: Tú dices seria... Yo la veo... a lo mejor traviesa... y... despeinada*.

FL: Seria.

MA: Y veo... ¿¿¿??? ... y... su personalidad...

Lorena les enseña una foto de la niña de mayor.

FL: *Es* trabajando en la Universidad.

LO: Ajá.

FL: Es *una* artista.

LO: ¿Sí?

FL: Es profesora pero... ¿¿¿???

MA: Puede trabajar en la administración pública...

LO: ¿Y qué? ¿Tendrá hijos? ¿Estará casada? ¿Qué pensáis? ¿O se habrá casado y divorciado? ¿Qué?

MA: Divorciada, sí. Puede ser.

FL: De él.

MA: Noooo.

FL: No sé...

MA: ¿¿¿??? ... Ella estará divorciada...

Lorena les enseña la foto de otro niño.

MA: No sé... tendrá... ahora tendrá quince.

FL: Sí.

LO: Mmm.

MA: Y... no sé...

A. Lorena Camacho Guardado

LO: ¿Qué aficiones tendrá?

MA: Él... más bien...

FL: La lectura.

MA: Sí, es lo que iba a decir.

(Risas).

MA: Le gusta mucho leer. Leerá mucho.

Lorena repite lo que ha dicho.

MA: Y será buen alumno.

LO: Muy bien, muy bien.

MA: Le gustan las fiestas.

LO: Ajá.

Lorena les muestra otra foto de una niña.

MA: Esta niña... ahora baila flamenco, seguro.

LO: Mmmm.

MA: A lo mejor era... con esa edad era un prodigio... de algo...

LO: Ajá.

FL: Pues yo creo que es una foto justo antes de hacerlo (bailar).

(Risas).

MA: Para ???.

FL: Es muy mona.

LO: ¿Y cuántos años tendrá?

MA: No sé...

FL: Igual que...

MA: ... tendrá cinco más... no sé... un par de años más...

FL: no sé... yo pienso que más o menos unos veintiséis.

LO: Mmmm.

FL: Son novios.

Lorena pregunta quiénes son novios y ellas dicen que el chico anterior y la chica sobre la que están haciendo hipótesis.

MA: Y yo qué sé...

FL: Le gusta *el viaje*.

Lorena busca en la cámara alguna foto reciente.

MA: Ella tendrá... no sé, ¿treinta?

FL: No, bueno no sé.

MA: Sí, algo así.

LO: Esta foto es de ahora, de la semana pasada.

MA: Yo diría treinta.

FL: El que está a su lado parece mucho más que treinta.

MA: Es difícil de saber la edad.

LO: Mmm... ¿Y cuál será su profesión? ¿Qué pensáis? No sé... viéndola diferente...

FL: ¿Su profesión?

LO: Mmm.

FL: Profesora.

LO: Ajá.

Hablan entre ellas en francés y Lorena les dice que no lo hagan.

FL: (Mensaje incomprensible pero sin verbos).

2.2.3. Profesoras de español LE no-nativas

2.2.3.1. Primera entrevista (12'26'')

Lorena explica a Martina de qué va la entrevista.

LO: Este niño.

MR: Pues, sería travieso, pero también en esta foto me parece un poquito serio, pensador...

¿Qué más tengo que decir?

LO: ¿Qué cosas crees que le gustaría hacer cuando era pequeño?

MR: Bueno, le gustaría jugar al fútbol cuando era pequeño y creo que le gustaría estar... no sé mucho con su mamá. A mí me parece aquí como un niño... no sé.

LO: ¿Y tú qué crees que habría estudiado ese niño?

MR: Pues habría estudiado...

LO: Habrá estudiado.

MR: Habrá estudiado, bueno no sé... no sé.

LO: ¿Qué... no sé... qué cara crees tú que tiene? ¿De qué profesión?

MR: Tendrá cara de... no sé... a lo mejor de un médico... no sé.

LO: Por ejemplo, mmmm. Vale. Éste es el chico un poquito mayor.

MR artina: Ajá, un poquito, sí.

LO: ¿Cuántos años crees que tendrá en esta foto?

MR: Mmmm... veintiocho.

LO: Ajá, ¿y ahora? ¿Los mismos?

MR: Bueno, esta foto parece ser actual. Bueno, a lo mejor un poquito mayor, ¿no? Ahora treinta.

LO: Vale. Y bueno, ¿cómo crees que será ahora? ¿Qué cosas hará? ¿Qué profesión tendrá? ¿Qué habrá estudiado? Porque ahora viendo la foto diferente tienes una idea...

MR: Sí, sí, eso sí. Pues, a lo mejor habrá estudiado, no sé, para ser abogado... bueno, con la ropa que lleva... Bueno, pero también es una fiesta, ¿no? Bueno, estará casado, pero... sin hijos todavía y... no sé... creo que le gustará, no sé, estar con amigos, divertirse... una persona alegre, contenta, feliz... Y bueno, no sé qué más.

LO: Muy bien. Vale... Esta niña... Igual.

MR: Esta niña bailarina... Pues, esta niña... no sé... aquí en esta foto la veo como un poquito triste.

LO: Ajá.

MR: Pero a lo mejor sólo el momento que... No le gustaría el vestido... porque... no sé, parecería como estar más con chicos, en ropa deportiva y jugar con chicos. Que bueno... es que era su madre la que la había vestido así. Y que estudiaría para... no sé yo la veo como_peluquera... que le gusta estar con gente, ¿no? ¿Sabes? Como las peluqueras que están con tías, hablando, cotilleos, qué hay de nuevo en la ciudad...

LO: Muy bien. Pues esta niña aquí está un poquito mayor.

MR: No, ¿sí? Ah, bueno, ¿ésta es su niña?

LO: Sí.

MR: Pues ahora no la veo como peluquera. Ahora, no sé, como una persona... ¿hetérica se dice?

LO: ¿Cómo, cómo?

MR: Se dice una ¿hetérica? No, no se dice en español... Como muy suave, muy frágil...

LO: Tranquila.

MR: ¡Ah, vale, tranquila!

LO: Frágil, sí, sí, sí.

MR: Y... pues qué... ¿qué habrá estudiado?... La veo que, no sé, está contenta, rodeada de niños... pero de trabajo no sé, no me imagino. Ahora yo la veo con niños, como, no sé, de baja de maternidad. O a lo mejor trabajando en una guardería.

LO: ¿Y cuántos años crees que tendría en esta foto?

MR: Pues unos veinticuatro o veinticinco.

LO: ¿Y ahora cuántos años crees que tendrá?

MR: Ahora... no sé... a lo mejor igual.

LO: Vale. Esta niña es esta chica.

MR: ¿Síiiii?

LO: Sí.

MR: Jajaja...

LO: ¿Cómo crees que sería esa niña cuando era pequeña?

MR: Esa niña cuando era pequeña... sería... aquí, bueno, también tiene cara, no sé, como de pensadora, o a lo mejor soñadora, ¿no? Le gustaba soñar. Pero ahora la veo... más... bueno ya no tanto soñando sino como haciendo sueños realidad. Una persona activa que se propone algo y lo hace.

LO: ¿Y cuántos años crees que tendrá en esta foto?

MR: Veintiii... siete. No sé, a lo mejor.

LO: Y... ¿Qué crees que habrá estudiado?

MR: Habrá estudiado... cosas de... como gerente o de economía o algo así... Que a lo mejor tiene su propia empresa.

LO: ¿Y cuántos años crees que tendrá ahora?

MR: Ahora tendrá... pues... veintiocho yo creo... que no me parece tan antigua la foto.

LO: Vale... Este niño.

MR: Este niño...

LO: ¿Cuántos años tendría aquí?

MR: Tendría aquí... ¿doce? Bueno claro y parece que le gustaría estudiar y parece que quería ser, ¿no?... no sé... ¿político?... a lo mejor.

(Risas).

MR: O algo así... que le veo, no sé... como un futuro presidente. O bueno, alcalde, para no exagerar, ¿no? Vale...

LO: ¿Y cómo crees que sería?

MR: ... era un niño como... sí, que... muy racional. Y ya de pequeño pensaba como una persona mayor, ¿no? Adulta que le gustaba estar con... adultos, hablar con gente mayor, que no dedica tanto tiempo a los niños de su edad.

LO: Muy bien. Vale. Pues ese niño es este hombre.

MR: Ajá.

LO: ¿Cuántos años crees que tendrá aquí?

MR: Tendrá... sesenta y cinco.

LO: Ajá. ¿Y a qué crees que se... no sé habrá dedicado o se dedicará o qué habrá estudiado?

MR: No sé, aquí... Yo creo que sí, que habrá estudiado como quería de pequeño. O sea, algo que tiene que ver con política... no sé.

LO: ¿Y cómo crees que será de mayor? ¿Será igual que cuando era pequeño?

MR: De mayor... no, que de mayor, bueno, como bueno toda su vida, dedicó a política cosas de esas, entonces al final, ¿no? a lo mejor, ¿no? un poco como amar... con amar... ¿amargura? y decepcionado y aquí no más con ideales, que a ver... que todo eso podía hacer por el mundo, le gustaría hacer esto y aquello. Pero ahora ya con las experiencias y como sabe cómo va la vida, cómo funciona el mundo, pues como un poquito decepcionado... de lo que había vivido.

LO orena: Muy bien.

MR: Bueno, habría... probabilidad.

Lorena busca otra foto y se la enseña a Martina.

MR: Esta niña...

LO: ¿Cómo crees que sería?

MR: Extrovertida, que le gustaría estar rodeada de gente... bueno, presentarse cantando, bailando... que sí, que de pequeña ya quería ser artista. Bueno... o sea... cantante o bailadora.

LO: ¿Y crees que habrá estudiado?

MR: Habrá estudiado, sí. A lo mejor baile.

LO: Ajá. Vale y ésta es la chica de mayor.

MR: ¿Ésta es la chica?

LO: Sí.

MR: Ajá... Pues no. Aquí la veo más como... trabajar en administración o cosas... la veo aquí... no sé... elegante... con un portátil...

LO: ¿Y cuántos años crees que tendrá?

MR: Me parece jovencita, ¿sabes? Veintiitiiii... Uy, yo eso de edad... ¡de verdad! Tendrá... yo qué sé... veintiséis.

LO: Muy bien. Ehhhh, este niño pequeñito.

MR: ¡Qué guay!

(Risas).

MR: Un niño... a ver... como un poco... un niño... que era diferente a los demás... a lo mejor... que... que tendría su propio mundo... ¿no? Un poquito especial, ¿no? Entonces y, claro, los niños de su edad, bueno, los niños pueden ser malos, ¿no? Entonces que no querían estar con él, ¿no?... Estar en su compañía. Entonces que, prefería estar solito, con sus ideas... y con su mundo, con sus juguetes, lo que sea... Lo veo como un poquito... no triste, pero melancólico a lo mejor.

LO: ¿Y qué crees que habrá estudiado?

MR: Habrá estudiado... mmmmm... cosas de... eso de técnica de IT... ¿no?... para que también... yo creo que sigue así en su mundo, que no necesita, no quiere trabajar rodeado de gente... entonces con sus ordenadores... en su despacho.

Lorena le enseña una foto de mayor.

MR: Ajá. Pues aquí ya le veo un po... no. Que ya es más... ¿sociable? Que tiene amigos... y tal. Entonces, habrá... pero sí, puede ser un IT. Que se entiende a esa...

LO: De informática, ¿no? ¿Y cuántos años tendrá?

MR: ¿Cuántos años tendrá?... veintidós.

2.2.3.2. Segunda entrevista (14'10'')

Lorena comenta a Silvia de qué va la entrevista.

LO: A ver... este niño. ¿Cómo crees que sería? ¿Cuántos años tendría? ¿Qué le gustaría hacer?...

SL: Pues yo creo que ese niño... mmm... tendría cinco años... o menos, cuatro. Creo que le gustaba jugar al fútbol, ¿no? Como a todos los niños pequeños. Aquí en esta foto... parece ser un poquito serio, ¿no? O sea... esa foto la habrán hecho en... en la guardería, creo yo, ¿no? Porque parece también que la madre le... le puso... un traje un poquito más formal, ¿no? Para que... para que quedara bonito... No sé, me da la impresión de ser un niño más serio que travieso.

LO: Ajá. ¿Y qué crees que... estudiaría de mayor?

SL: ¿De mayor?

LO: Viéndolo de pequeño con la cara así, ¿qué crees que habrá estudiado?

SL: Yo creo que... habrá estudiado... algo técnico. No sé... informática o algo de construcciones...

LO: Muy bien. Y ahora, éste es el niño de mayor.

SL: ¿Sí? ¿Es la misma persona?

LO: Sí.

SL: A ver... Pues sí, aquí parece distinto ya.

LO: Ajá. ¿Cuántos años crees que tendrá? No sé, que... si crees que habrá cambiado su personalidad, piensas que se habrá dedicado a otra cosa y no habrá estudiado lo que tú pensabas en un primer momento... Todo lo que se te ocurra.

SL: Mmmm. Pues sí, aquí parece más contento, pero a lo mejor es sólo un momento... bueno, cuestión del momento... porque éste parece ser un evento de gala, ¿no?... Así que, a lo mejor aquí parece más relajado, pero... yo qué sé... habrá estudiado... algo de artes, ¿no?... Podría... no sé, me da esa impresión... Y... sí, creo que habrá cambiado... que creo que parece ser más relajado, contento, maduro... contento con la vida... No sé, ésa es la impresión que me da.

LO: Muy bien. Ahora esta niña... Lo mismo. También puedes expresar probabilidad en cuanto a su... estado civil. Si crees que... las personas que te voy a ir enseñando, pues, no sé, estarán casadas o divorciadas o tendrán hijos... lo que sea. Lo que a ti se te ocurra.

SL: Mmm. Bueno, esta niña. Esta foto parece ser antigua, ¿no? Y el traje que lleva es más folclórico. O sea... o es una fiesta o... pero la niña parece que le habrá gustado el evento y el traje, ¿no? como a todas las niñas... Que... mmmm... le gustaría ser bailarina... no sé qué decir más porque... no sé, si la veo...

LO: Esa niña es esta mujer.

SL: ¿Ah, sí?

LO: Sí.

SL: Ajá...

LO: ¿Cuántos años crees que tendrá ahí en esa foto?

SL: Pues en esta foto... creo que tendrá como... veinticinco, treinta años. Y... no sé, será una madre contenta... feliz, guapa... También en... en una fiesta o algo así. Parece... arreglada, ¿no? Guapa...

LO: Y ¿crees que habrá estudiado o...?

SL: Sí, sí.

LO: ¿... a qué se dedicará?

SL: Sí, creo que habrá estudiado... algo relacionado con los niños... Sí, eso... no sé si... habrá estudiado la carrera de maestra en la guardería o... sí, eso.

LO: Muy bien. ¿Y esa niña?

SL: ¿Esa niña?... Sería, ¿eh?... si la comparas con la madre... no sonrío... Además, no mira a la cámara, o sea... Sí, y normalmente son los niños a los que les gusta posar... ¿No? Porque la madre parece... preparada para sacar la foto y la niña no tanto... mmmm... O sea, me da la impresión de ser una niña seria... Creo que... o, es otra posibilidad, que... hubo algo que le... habrá captado (captaría) la... la atención, la concentración... porque no... que algo le habrá distraído. Ésa es la expresión, ¿no?

LO: Ajá. Vale, esa niña es esta chica que te he enseñado.

SL: ¿Y esta chica no eres tú?

Lorena se ría al verse descubierta.

SL: ¡Sí, ¿no?! ¡Sí, pero de rubia! O sea, eras tú.

LO: Sí.

SL: ¿Y quién es esta persona?

LO: Mi madre.

SL: ¿Tu madre? ¿Sí? Jajaja

LO: ¡Claro! ¡Pero ya no podemos expresar probabilidad ahí! A ver... este niño...

SL: Mmmm...

LO: ¿Cuántos años tendría...? No sé...

SL: Bueno, Yo creo que tendría unos... doce años... o quince. Sí, puede ser mayor. Pero yo no sé... leer nada especial de estas fotos porque son las fotos que te sacan en el insti...

(Risas).

SL: Tú puedes posar allí con el libro que te... que te ponen, pero no... en realidad, no expresa cómo eres, ¿no?

LO: Exacto. Pero tú, dejando correr (volar) tu imaginación, ¿qué crees que... que habrá hecho ese niño a lo largo de su vida? ¿Qué habrá estudiado? No sé, si se habrá casado... si estará divorciado... ¿Qué crees? ¿Tendrá hijos?...

SL: Sí, yo creo que... a ese niño le gustaría trabajar en el campo... tiene la cara de gustarle la naturaleza... O sea, habrá... mmm... estudiado también la carrera dedicada a este tema... o relacionada, vinculada con el tema de la naturaleza... Se habrá casado... y... no sé, creo que... ahora mismo vive contento con su mujer y con su familia... cerca del bosque... ejerciendo su trabajo.

LO: Muy bien. Ese niño es este hombre.

SL: ¿Es tu abuelo?

LO: ¿Qué piensas?

SL: Sí... O tu padre, tu padre... sí.

LO: Pero, ¿qué crees?

SL: Creo que... bueno, la cama... si miro la foto... parece ser de... de hospital, ¿no?

LO: Sí.

SL: Así que, también puede mentir (engañar) un poquito... pero... en esta foto parece ser una persona más urbana... o sea... si es la misma persona, no... no diría que... le habrá pasado (habría/hubiera pasado) lo que pensaba.

LO: Entonces, ¿a qué crees que se dedicará o... no sé... en qué habrá trabajado o...? No sé...

SL: Creo que... habrá... trabajado de ingeniero... o en una oficina. O sea, algo más... vinculado... con la ciudad.

LO: Ajá. Muy bien... A... ver... esta niña.

SL: Mmmm... bonita y posando, también con el traje folclórico. Guapa. Y sería... y mirando a alguien distinto, así que... pero creo que es una niña al que le... de pequeña gustaba mucho... jugar. Jugar con las muñecas... con sus tías... con su mamá...

LO: ¿Y qué crees que... querría haber estudiado de mayor?

SL: ¿De mayor?... Mmmm... Bueno, el traje me da sensación de... de haber querido estudiar algo... o de querer estudiar algo... relacionado con la moda... O sea... no sé... diseño o...

LO: Muy bien. Esa niña es esta chica.

SL: Ajá.

LO: ¿Qué piensas ahora? No sé... ¿cuántos años tendrá? Si estará casada... soltera, lo que sea... ¿A qué se dedicará?...

SL: Sí. Creo que... que... será soltera... pero tendrá un novio... que... al que le amará... y él le amará a ella. Le gusta salir a esa niña, pienso yo. Sí, parece así... muy... que está a gusto con la gente y que se siente bien con las personas con las que quiere estar... Y, no sé, creo que habrá estudiado... mmm... Filosofía o... algo en la Facultad de Letras.

LO: Ajá. Muy bien... Vale, este niño... o éste... es el mismo.

SL: Mmm... el pelirrojo ese... Creo que es un niño... travieso... que le... que le gusta... hacer sorpresas a sus padres y a su familia... Que es un niño activo... y que le gustan (las) cosas nuevas... que le gusta aprender, descubrir lo que le rodea, el mundo... Parece un niño así muy vivo.

LO: Aja. Bueno, ese niño es este hombrecito ahora... ¿Qué crees?

SL: Creo que es una persona sensible.

LO: Ajá. ¿Cuántos años crees que tendrá ahí?

SL: Veintiocho, ¿treinta?... menos... veintiocho... Creo que está a gusto... con esta compañía... y... y... creo que le gusta leer... Y... habrá estudiado Literatura o Arte, también... algo así, algo... donde puede utilizar su sensibilidad... y sus ideas... donde puede interpretar las ideas de otros...

