monográficos
marcoELE

CUESTIONES DE GRAMÁTICA PARA ESPECIALISTAS NO NATIVOS DE ESPAÑOL

EDITORAS:
CARMEN BALLESTERO DE CELIS
CARLOTA PIEDEHIERRO SÁEZ
UNIVERSITÉ SORBONNE NOUVELLE - PARIS 3

22
ENERO-JUNIO 2016

CUESTIONES DE GRAMÁTICA PARA ESPECIALISTAS NO NATIVOS DE ESPAÑOL

EDITORAS:
CARMEN BALLESTERO DE CELIS
CARLOTA PIEDEHIERRO SÁEZ
UNIVERSITÉ SORBONNE NOUVELLE - PARIS 3

ÍNDICE

Presentación: una postal desde París (variaciones de un lingüista no nativo) 4
Eric Beaumatin
Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3

Prólogo 7
Francisco Matte Bon
Università degli Studi Internazionali di Roma

Introducción 12
Carmen Ballestero de Celis / Carlota Piedehierro Sáez
Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3

DOS OBRAS CLAVE EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL 16

Chacón García, Carmen
Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED, Madrid
El Plan Curricular del Instituto Cervantes*: concepto, aplicaciones y reflexiones gramaticales para la formación de hispanistas no nativos* 17

Delgado Torrico, Antonio
Escuela Europea Bruselas I
¿Determinante o pronombre? Las clases transversales en la Nueva gramática de la lengua española *de la RAE* 32

DE LA LENGUA AL HABLA 44

Álvarez-Ejzenberg, Fabiana
Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3
El verbo dar *en construcciones verbo-nominales* 45

Arroyo Hernández, Ignacio
Università Ca' Foscari Venezia
Formas en -ra *y* -se*: cuestiones de gramática, cuestiones de estilo* 60

Macías Barrés, David
Université de Lyon 3
Los tiempos verbales: una cuestión de tiempo y de espacio 72

Meléndez Quero, Carlos
Université de Lorraine & CNRS, ATILF
La enseñanza de la gramática del discurso en la formación de hispanistas no nativos: el caso de los marcadores 89

Sol Puig, Francisca
Instituto Cervantes, París
El papel preponderante del locutor en el acto de habla 106

Solís García, Inmaculada / León Gómez, Magdalena
Università degli Studi di Salerno
Sobre algunos operadores de afirmación y sus problemas de adquisición 119

LENGUAS EN CONTRASTE

135

Amenós Pons, José
Universidad Complutense de Madrid
La adquisición de los tiempos de pasado del español por hablantes de francés: ¿una cuestión de transferencia? 136

Ballestero de Celis, Carmen
Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3
Sobre dos traducciones posibles de aunque*:* bien que *y* même si 162

Musto, Salvatore
Università degli Studi di Napoli Federico II
Adquisición del sistema temporal como estrategia discursiva en las narraciones orales de aprendices italianos de español 177

Patin, Stéphane
Université Paris Diderot - Paris 7
Por *y* para*, ¿una oposición necesaria?* 189

Piedehierro Sáez, Carlota
Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3
Propuesta para estudiar interferencias de marcadores discursivos en una interlengua utilizando un modelo de análisis sintagmático 203

Vatrican, Axelle
Université de Toulon / Universidad Complutense de Madrid
El condicional de tipo modal en español y en francés: lectura y traducción 216

PRESENTACIÓN:
UNA POSTAL DESDE PARÍS
(VARIACIONES DE UN LINGÜISTA NO NATIVO)

ERIC BEAUMATIN[1]
UNIVERSITÉ SORBONNE NOUVELLE - PARIS 3

Gratísimo cometido el de presentar este nutrido monógrafico de *marcoELE,* de excelente factura y altamente sugestivo para sus numerosos lectores... y sin duda agradecidos usuarios por venir: fruto es del más exitoso encuentro entre el punto de vista supuestamente científico del lingüista y las preocupaciones del docente, maridaje al final mucho menos frecuente (o menos feliz) de lo que con plácida ingenuidad –no exenta de cierta irresponsable cegazón[2]– se suele dar por sentado entre el gremio académico. En este caso, les correspondió a Carmen Ballestero de Celis y Carlota Piedehierro Sáez, jóvenes aunque ya destacadas investigadoras, asumir su no menos profundo y probado compromiso en la enseñanza de la lengua y la gramática españolas ante un muy variopinto público, con el siguiente cuestionamiento reflexivo, a la vez humilde, inquieto y exigente: ¿de verdad nos creemos lo que andamos pregonando y *transmitiendo* en clase? Tomárselo en serio supuso reunir a una quincena de entusiastas colegas ante el difícil reto de allanar pusilánimes temores y entregarse al necesario debate entre teorías en beneficio de una original reflexión colectiva, pues resolvieron (des)centrarse hacia un objeto contextual pocas veces definido como tal, esto es, en toda su complejidad: el amplio abanico de *no nativos*, desde neohablantes relativamente avanzados hasta profesores de ELE en ciernes o curtidos profesionales e incluso, en algunos casos, futuros metaespecialistas del tema.

Idealmente se podría reconocer una fluida y autónoma competencia adquirida en ELE (u otra lengua extranjera, aunque siempre mirando hacia el fantasioso horizonte de un "bilingüismo" mal entendido) por la capacidad que tiene el hablante de *situarse* mediante su misma *performance* entre norma(s), subnormas y prácticas empíricamente constatables, vale decir en medio de ese irremediable campo de variación que viene a ser una lengua. En el mejor de los casos la contribución del profesor (nativo o no) al desarrollo de semejantes habilidades en un aprendiente no nativo, difícilmente consigue superar la transmisión o construcción, por eficiente que sea, de cierta flexibilidad en el mero *reconocimiento* pasivo de dicha variación : todos necesitamos –y a gritos pedimos– que nos den normas con suficiente robustez para servirnos como ajuar de a diario, y también como capital y legado. En realidad, al mismo tiempo que indiscutiblemente se construyen y desarrollan competencias, otra notable herencia que se acumula y revierte en clase de ELE de cualquier nivel es un fangoso poso de inseguridad lingüística cada vez más

[1] Catedrático de lingüística iberorrománica, Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3.
[2] Me encanta que esta voz *no* esté recocogida en el *DRAE*, y le agradezco a D. Ramón Mª del Valle-Inclán (antigua cátedra de estética, EEPEG, Madrid) la confirmación anticipada y *post mortem* de su empleo.

refinada, que, todo bien mirado, no parece tan distinta de la que obra entre nativos. Lo cual no debiera desanimar a nadie, ya que tampoco pudo con la energía de los autores de este novedoso volumen, pues de la siguiente manera entiendo, como lingüista, su densa, admirable y alentadora lección.

Así como toda (buena o mala) traducción de Shakespeare o Petrarca al castellano no sólo puede sino *debe* considerarse como formando parte plenamente y a todos efectos del corpus de la lengua castellana, los hablantes no nativos de determinada lengua –con mayor motivo si hablamos de los "avanzados"– *deben* incluirse con entera legitimidad entre la comunidad lingüística, mal que nos pese políticamente y por difícil que resulte sacar todas las consecuencias teóricas y prácticas de semejante hipótesis: en aras a la honradez, de todos los estudios variacionistas de mínima sensibilidad sociológica se desprende que no hay criterio nativista que valga a la hora de garantizar para el hablante una óptima agilidad en el uso pasivo o activo, pragmático o simbólico de la lengua, o sea, en la eficacia comunicativa y la conquista de una provechosa posición en el mercado de la lengua (que al fin y al cabo *también* de eso se trata). Y ¿hasta qué punto tiene sentido distinguir a un profesor de ELE hungarófono formado en Budapest de una colega suya, supuesta nativa, que en casa habla catalán o jopará? ¿No habrá un lugar de la lengua en el que puedan encontrarse para acordar estrategias comunes de enseñanza?

A la fundamental diversidad de los integrantes (nativos o no) de la comunidad lingüística hispanófona responde puntual la gran variedad de las representaciones epi- o metalingüísticas producidas por los mismos, entre los cuales destacan, por ejemplo y si se quiere, los teóricos y/o profesores (nativos o no) de ELE, hasta el punto de pervivir en algunos ámbitos verdaderas leyendas urbanas culturalmente identificables, como las sempiternas y caricaturescas patrañas sobre la traducción de *aunque*, la construcción de seudohendidas focalizantes o la concordancia de tiempos en español, típicas de cierto enternecedor oligolecto conocido como "español-de-los-franceses-profesores-de-español", subcomunidad por otra parte sedientamente propensa a castigar con ansiosa severidad todo lo que le pueda sonar a "galicismo". De hecho, para bien o para mal, los mismos pilares mayores de los que disponemos desde hace pocos años (*NGLE* de la RAE, *Gramática descriptiva* de Bosque & Demonte, *Plan curricular* del Instituto Cervantes...) resultan ser auténticos monumentos de polifonía que, más o menos abiertamente, más o menos molestamente, dejan escuchar una música nueva, la de cierta heterogeneidad interna, rayando en ocasiones con la contradicción: de ahí que estas *Cuestiones de gramática* no cejen en entregarse con debida lealtad al fino análisis y atenta valoración crítica de esa acrobática postura que, desde las más avanzadas ciencias del lenguaje, anhela compaginar la infinita precisión descriptiva de la lengua variable y las condiciones razonables de su transmisible intelección metalógica.

Más allá de la en parte connatural problemática que ha de asociar a nativos y no nativos -tanto hablantes como metahablantes–, entre la dudosa sacralización del "sentimiento lingüístico" del hablante nativo [3] y la siempre deseable "inmersión

[3] Léanse por ejemplo los excelentes trabajos críticos sobre esta quasi entelequia, recogidos por la revista *Histoire Épistémologie Langage*, vol. 35 (2013), fasc. 2: "Le locuteur natif".

lingüística" para bien del aprendiente heterolingüe, entre la periódica demonización de enseñar "gramática" en clase de lengua extranjera y la irrealista creencia de que todo se soluciona y adquiere a base de correctas explicitaciones metalingüísticas, cabe recordar la especificidad impagable de lo que nos aporta la *experiencia* no nativa: sabemos, sí, que el necesario distanciamiento del objeto-lengua que conlleva la mera formulación de normas gramaticales puede representar el primer paso hacia una observación crítica de las mismas y, por ende, permite el despertar de la agudeza metalingüística necesaria en todo futuro profesor de lengua; pero el contraste lingüístico vivido por el sujeto no nativo es un instante de asombro, siempre renovado, en el que toma conciencia de la extrañeza de su propia lengua. No puede tratarse de explicarle al profesor no nativo en qué yerra según la conciencia o el saber de los nativos, sino de recordarle que, por definición, en su momento ya fue aprendiente no nativo, lo que en sí constituye un inagotable tesoro de dudas para todos.

En este delicado trasfondo, pues, se inspira el resultado escrito de un esperado y concurrido coloquio internacional (27 y 28 de junio de 2014) durante el cual se leyeron y discutieron comunicaciones de gran rigor intelectual y gran riqueza en la recolección y análisis de datos empíricos. La idea, nacida en el seno del laboratorio CLESTHIA[4] alrededor del GERLHis[5], encontró una respuesta inmediatamente favorable de parte de Juan Manuel Bonet, a la sazón Director del centro parisino del Instituto Cervantes, y contó con la entregada participación organizativa de Diana Krenn, entonces jefe de estudios: todos los participantes (nativos y no nativos) supieron demostrar que no faltan ganas de dedicación, legítimas competencias y pluralidad de enfoques o métodos en sus equipos de España, Francia[6] e Italia.

De tan ejemplar colaboración entre una institución centrada en la difusión e ilustración de las lenguas y culturas españolas y laboratorios europeos de investigación científica dedicados a cuestiones de gramática, posiblemente hayan surgido más problemas nuevos que soluciones. Esto es bueno, y supone que se vengan celebrando más encuentros de esta índole: no por inacabable deja de granjear avances nuestra sagrada y pertinaz tarea de luchar contra la confusión entre normas de uso, fórmulas de aprendizaje y reglas de gramática.

[4] *Équipe d'accueil* 7345 "CLESTHIA : Langage, Systèmes, Discours", Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3.
[5] *Groupe d'étude et de recherche en linguistique hispanique*, fundado por el Profesor Gilles Luquet como laboratorio en 1994 en la Sorbonne Nouvelle, asentamiento que hoy conserva como centro de una amplia red interuniversitaria de investigadores y seminario mensual.
[6] Pese a la fortísima demanda y continuo aumento de plazas en las oposiciones a profesorado de español para la secundaria (*CAPES* y *Agrégation*), apenas contamos en Francia con cátedras universitarias expresamente dedicadas a producir doctores lingüistas en didáctica de ELE, capaces luego de formar a futuros profesores de lengua.

PRÓLOGO

FRANCISCO MATTE BON
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI INTERNAZIONALI DI ROMA

Cuando consultamos los diccionarios o los manuales de gramática para aclarar alguna duda vivimos a menudo la frustrante sensación de no encontrar respuestas. Esto sucede, por ejemplo, si queremos descubrir las diferencias que existen entre dos palabras como *querer* y *desear*, o cuando queremos entender qué preposición es más adecuada en un determinado contexto. Y podríamos citar numerosísimos ejemplos de problemas sobre los que los manuales y estudios de gramática y los diccionarios no pueden ayudarnos. En algunos casos, las respuestas existen, pero están presentadas de maneras confusas o difíciles de recordar. En otros, las explicaciones que se nos proponen parecen alejadas del funcionamiento real de la lengua analizada en contextos naturales.

Estas dificultades se observan aun en obras de diferentes autores, muy meritorias por diferentes razones, así como en trabajos monumentales, dignos de toda nuestra admiración, que han sido coordinados por grandes especialistas y han contado con la aportación y el esfuerzo de un alto número de personas, como la *Gramática descriptiva de la lengua española* dirigida por Ignacio Bosque y Violeta Demonte (1999), o como la *Nueva gramática de la lengua española* de la Real Academia Española y la Asociación de Academias de la Lengua Española (2009). En estas últimas dos obras, muy diferentes por el tipo de planteamiento, por los objetivos que persiguen y por el destinatario al que se dirige cada una de ellas, el lector se encuentra con una descripción minuciosa de la lengua española, que presenta una riquísima variedad de observaciones surgidas de una amplia gama de investigaciones llevadas a cabo a lo largo de la historia, y especialmente en las últimas décadas, pero en numerosas ocasiones el lector que quiera entender el funcionamiento de tal o cual fenómeno no consigue quedarse con una idea clara, agobiado por el número excesivo de detalles de todo tipo. Estas obras pueden servir para tener una visión amplia y muy rica de la investigación que se ha llevado a cabo en numerosos ámbitos, y pueden ser muy útiles cuando se trata de consultar fenómenos o usos específicos, cada una desde su perspectiva y sus características específicas: la primera de ellas es más explicativa en sus descripciones y se dirige a un público más especializado, pero el objetivo de ofrecer una interpretación abarcadora que permita entender el funcionamiento de los diferentes fenómenos se consigue de manera desigual entre los diferentes capítulos. La segunda se limita más a una descripción muy minuciosa de las diferentes manifestaciones de cada fenómeno, si bien con frecuentes alusiones a los distintos enfoques que se le han dado en la investigación.

Es probable que muchos de estos límites, de estas y de muchas otras obras valiosísimas de nuestra tradición de estudios gramaticales, se deban al hecho de que parecen estar pensadas para un público que ya conoce la lengua española, de la que se ocupan. El hablante nativo o que tenga ya un buen dominio de la lengua sabe usarla de manera

natural, sin necesidad de encontrar explicaciones. Y cuando se encuentra con una lista de ejemplos o de observaciones sobre usos específicos, reconoce esos usos y se identifica con ellos y, en mayor o menor medida, con las observaciones que a ellos se refieren y con las etiquetas utilizadas para clasificarlos. El hecho de que esa lista de datos sea más o menos coherente, o que esté o no esté presentada con una clave de lectura, un hilo conductor que permita interiorizar el mecanismo estudiado y explicar todos sus usos, no representa para el hablante que ya tiene un buen dominio de la lengua dificultad alguna. Como tampoco lo es el que los diferentes ejemplos y las diferentes observaciones propuestas puedan contradecirse unos con otros: para quien ya conoce la lengua y reconoce los usos no representa nada extraño el que se hable de un futuro de mandato (*no matarás*), de un futuro de compromiso (*lo haré, no te preocupes*), de un futuro apodíctico, de un futuro de probabilidad (*a esta hora, ya estará en casa*), o que se diga que el imperfecto de indicativo presenta el contenido expresado por el verbo como *imperfectivo*, esto es, sin hacer hincapié en sus límites inicial y final, y que poco después se explique que en algunos casos esto no es así. Tampoco le parece raro que se diga que el subjuntivo presenta el contenido verbal como irreal o dudoso y que poco antes en la misma descripción del funcionamiento aparezcan ejemplos como *Estoy contento de que hayas llegado*, que contradicen, a todas luces, esa explicación. El hablante que ya tiene un buen dominio de la lengua no se preocupa por entender qué es lo que distingue a las expresiones usadas para expresar la causa *ya que* y *puesto que*, y menos aún se interroga sobre las analogías y las diferencias que existen entre *pues* y *total*. Para él se trata de cuestiones que no tienen nada que ver la una con la otra. El hablante nativo no se da cuenta de que existen dos maneras de pronunciar *total*, una con tono ascendente y una con tono descendente en la segunda sílaba (*Llévatelo, total no lo necesito / Total (= moraleja de la historia) decidí no ir*). No se da cuenta y no le preocupa el que en los libros de gramática y en los diccionarios no suela decirse nada a este respecto, porque para él esas diferencias funcionan de manera natural, porque las tiene perfectamente interiorizadas.

Algo distinta es la actitud del estudioso que se acerca a los fenómenos. Él sí se preocupa por entender y dar cuenta de su funcionamiento, pero cuando no encuentra explicaciones mejores, se queda con las contradicciones y las incongruencias que, de todas formas, le parecen naturales. Por otra parte, por más que se interrogue, en muchas ocasiones simplemente no se le ocurre interrogarse sobre las relaciones que existen entre elementos de la lengua que le parecen alejados, como *pues* y *total*. El estudioso, muchas veces, ante sus dudas, se preocupa más por clasificar y nombrar las manifestaciones de los fenómenos estudiados que por lograr dar explicaciones coherentes.

Estas actitudes cambian radicalmente cuando de lo que se trata es de aprender a usar de manera adecuada en los diferentes contextos un elemento o un mecanismo de una lengua extranjera que no dominamos. Cuando se miran las cosas desde esta otra perspectiva, es más fácil que notemos las contradicciones y los usos en los que las explicaciones no funcionan. Sin embargo, en este caso también podemos quedarnos con nuestras dudas, que, sin embargo, no dejan de ser mayores, minimizando las dificultades para irnos construyendo un sistema que no permite entender cómo funciona realmente la lengua. Si nuestra actitud es esta, es probable que en numerosos casos nos corrijan cuando usamos la lengua extranjera, o que nos encontremos con usos que no encajan

con el sistema que hemos aprendido. Para consolarnos, decimos que se trata de usos idiomáticos. Y esto hace crecer entre la gente la sensación de que la gramática es arbitraria y que cada "regla" tiene un número mayor o menor, inevitable, de excepciones. Así, por ejemplo, si queremos aprender ruso, nos encontraremos con presentaciones del sistema verbal en las que se nos da una idea de la oposición aspectual, rasgo fundamental de esta lengua. Haremos ejercicios, y creeremos que se trata de una oposición algo abstracta pero muy bien definida. Sin embargo, a medida que nuestra competencia vaya creciendo, empezaremos a notar casos en los que las cosas parecen funcionar de otra manera. Algunos no se percatarán de esas "extrañezas" y seguirán aferrándose a lo aprendido, lo que les llevará a desarrollar una percepción limitada de la lengua. Otros intentarán encontrar explicaciones, consultando a profesores o manuales de niveles avanzados. Y es probable que observen numerosas contradicciones, porque la versión simplificada que se suele dar de este fenómeno del ruso, a la que muchos autores de estudios sobre el aspecto en otras lenguas como el español parecen referirse cuando intentan aplicar esta dicotomía, es una descripción que no permite entender el funcionamiento real de la lengua rusa.

Los profesores que trabajan con un público extranjero se enfrentan, cada día, con estas dificultades y necesitan buscar explicaciones que den mejor cuenta de la lengua que enseñan, o analizar dicotomías insospechadas. La perspectiva del extranjero que necesita aprender una lengua desconocida o enseñar una lengua a un público que no la domina es, por todo ello, una perspectiva privilegiada para descubrir cómo funciona un idioma.

Desde el punto de vista de la enseñanza de una lengua extranjera se imponen algunas reglas fundamentales:

- Las descripciones tienen que ser generales y abarcadoras, no pueden limitarse a presentar observaciones de todo tipo de manera desordenada.

- Conviene evitar la concepción de la gramática en términos de listas que hay que aprender. Las listas, como decía el gran lingüista francés Henri Adamczewski, "entail an unbearable memory load for the student" (representan una carga insoportable para la memoria), y son difíciles de aprender. Solo se convierten en hábitos con una infinita práctica repetitiva que no ayuda a poner en marcha un verdadero proceso de adquisición.

- Las descripciones tienen que ser explicativas, proporcionando herramientas que permitan entender los fenómenos, porque se asimila mucho mejor lo que se entiende.

- Los análisis deben contrastar diferentes elementos aparentemente próximos, aclarar matices y lo que implica el uso de un elemento u otro en contextos en los que podrían aparecer varios de ellos.

- Es conveniente que en el análisis se tengan en cuenta los parecidos y diferencias con otras lenguas. En muchas gramáticas se hace referencia a otras lenguas, pero no se deslindan de manera adecuada los parecidos y las diferencias.

Todo lo dicho hasta aquí no debe llevarnos a pensar que las gramáticas que se presentan como pensadas para un público extranjero resuelvan todos los problemas y sean perfectas. En muchos casos, se cometen muchos de los errores señalados: listas contradictorias, falta de observación de matices, explicaciones que no dan cuenta de los fenómenos, etc. Esto se debe, con frecuencia, a la voluntad de escribir obras aparentemente (pero solo aparentemente) más sencillas.

A menudo, por ejemplo, se analizan los fenómenos de una lengua como si se tratara de otra: decir, por ejemplo, que en español el artículo tiene función de demostrativo porque en español, en algunos casos, se usa un artículo en contextos en los que en otras lenguas como el francés o el italiano se usa un demostrativo (*mi coche es verde, el de mi hermano es rojo / ma voiture est verte, celle de mon frère est rouge / la mia macchina è verde, quella di mio fratello è rossa*) equivale a confundir las lenguas, y no nos permite entender las diferencias que existen en español entre el uso de un artículo o de un demostrativo en estos contextos:

- *Mira, ese es Pablo.*
- *¿El de la chaqueta roja?*
- *No, aquel de la derecha.*

Para evitar incurrir en estos fallos, el gramático que mire la lengua desde la perspectiva de su enseñanza a un público extranjero debe interrogarse en todo momento sobre los fenómenos, observando con suma atención los errores de los alumnos, fuente inacabable de información para el investigador, algo que algunos de los autores de los trabajos recogidos en esta obra hacen de manera sistemática. Pero además es fundamental reflexionar sobre los criterios y las categorías utilizadas en el análisis, así como sobre el papel que desempeña nuestra labor en el marco más amplio de la enseñanza de lenguas extranjeras. Solo así pueden evitarse las generalizaciones excesivas o la búsqueda de soluciones rápidas que en lugar de ayudar pueden confundir a los alumnos. Además, es esencial no perder nunca de vista que las lenguas funcionan en contextos específicos, y no dejar de analizar cada fenómeno desde esta perspectiva: en contextos reales, amplios, observando atentamente todos los elementos que en ellos aparecen.

La obra que el lector tiene entre sus manos es el fruto del trabajo de personas comprometidas con la enseñanza del español como lengua extranjera, que investigan con el intento de resolver las cuestiones planteadas arriba, encontrar soluciones mejores para problemas hasta ahora mal abordados o descritos de maneras insuficientes o para explicar oposiciones qua hasta ahora no han sido estudiadas o lo han sido muy poco. En todos los artículos los autores tratan problemas concretos surgidos en el desarrollo de su trabajo como profesores y como investigadores. Se trata de una obra muy rica por la variedad de los temas tratados (un rápido vistazo al índice lo demuestra de manera muy clara), por el incesante esfuerzo por describir y dar cuenta de matices que existen cada vez que disponemos de más de una manera de codificar algo en una lengua. La variedad de los enfoques adoptados por los diferentes autores representará un reto para los lectores menos familiarizados con distintas teorías o corrientes y le permitirán descubrir nuevas perspectivas de análisis. Se pueden tener preferencias por un enfoque o por otro, se

pueden no compartir las conclusiones a las que llega un autor. Sin embargo, se trata de una obra con contribuciones originales, que representará, sin duda alguna, una base excelente para la reflexión sobre las implicaciones metodológicas de nuestra manera de hacer gramática. Desde este punto de vista, personalmente de la lectura de estas páginas he sacado una gran cantidad de estímulos para seguir ahondando en estos problemas, además de las numerosas y originales propuestas puntuales relacionadas con los diferentes temas tratados.

INTRODUCCIÓN

CARMEN BALLESTERO DE CELIS / CARLOTA PIEDEHIERRO SÁEZ
UNIVERSITÉ SORBONNE NOUVELLE - PARIS 3

Desde la publicación de la primera gramática castellana de Elio Antonio de Nebrija en 1492 hasta los materiales multimedia más avanzados de nuestro tiempo, son numerosos y muy variados los métodos, recursos y herramientas didácticas que se han empleado para enseñar español como lengua extranjera. Desde hace varias décadas, la enseñanza de ELE se ha convertido en una disciplina de especialidad, donde formadores y futuros formadores se ubican en un campo con características propias, que bebe de las diversas tradiciones filológicas, de la lingüística aplicada, de la pedagogía y de las TIC, entre otras muchas fuentes. Los investigadores de esta disciplina se interesan por dominios que atañen a cuestiones de morfología, de sintaxis, de pragmática..., pero desde una perspectiva que les es propia, en la medida en que la enseñanza y aprendizaje del español como lengua extranjera presenta peculiaridades que hacen que las cuestiones lingüísticas objeto de estudio sean diferentes de las que se manejan cuando se enseña a reflexionar sobre ella a estudiantes para quienes es su lengua materna.

El presente volumen recoge un conjunto de artículos que pretende profundizar en la enseñanza del español a no nativos pero tiene, además, una particularidad principal: los estudios presentados se dirigen a un público no nativo especialista, esto es, que estudia el español para conocerlo en profundidad y con detalle. Este libro está pues destinado tanto a docentes y estudiosos consolidados de la lengua de Cervantes, como a estudiantes de español que se están formando para ser ellos mismos profesores de español. Dicho de otra manera, los autores de estos artículos hemos pensado tanto en los docentes que imparten cursos de español como lengua de especialidad, como en los estudiantes de esos cursos, pues asomarse a la reflexión que ha precedido a la explicación de una cuestión de lengua es enriquecedor para su formación, decidan o no un día ser ellos mismos quienes transmitan estos saberes. Los conocimientos y los dominios de interés de este tipo de profesionales son, como hemos dicho, específicos. La perspectiva adoptada por los autores es por lo tanto compleja, pues no se contentan con explicar un hecho de lengua desde los parámetros que dicta la didáctica del español a extranjeros, sus descripciones tienen la profundidad de los estudios que se dirigen a especialistas de la materia.

Los artículos aparecen agrupados dentro de tres bloques: el primero, titulado DOS OBRAS CLAVE EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL, recoge dos textos donde se presentan dos publicaciones fundamentales para todo aquel que quiera dedicarse a la enseñanza de nuestra lengua: en el primero, firmado por Carmen Chacón García (UNED, Madrid), se nos hace una exhaustiva presentación del *Plan Curricular del Instituto Cervantes*, haciendo especial hincapié en los conceptos y cuestiones de orden gramatical que interesan particularmente a los estudiosos del español. En el segundo artículo de este bloque, escrito por Antonio

Delgado Torrico (Escuela Europea UCCLE, Bruselas), se reflexiona sobre las llamadas clases de palabras transversales en una obra fundamental para el hispanismo, la *Nueva Gramática de la lengua española*. Tras un recorrido histórico de las categorías gramaticales, el autor no solo da cuenta de la clasificación y de las explicaciones que los académicos proponen en su última obra, sino que en estas páginas se nos invita también a reflexionar sobre unos límites que nunca han estado nítidamente definidos.

El segundo grupo de artículos se integra en torno al bloque temático que hemos titulado DE LA LENGUA AL HABLA, pues en él se incluyen estudios en los que la reflexión sobre la lengua se presenta como punto de partida para entender la realidad concreta del uso que de ella hacen los hablantes, esto es, el habla. Abre este bloque el artículo de Fabiana Álvarez-Ejzenberg (Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3), *El verbo* dar *en construcciones verbo-nominales*. En él, la autora analiza el empleo de este verbo en construcciones del tipo *dar una explicación, dar un grito, dar un salto*, en las que se expresa la realización del proceso designado por un sustantivo deverbal, con la finalidad de facilitar al aprendiz la adquisición de los diversos sentidos que aporta este verbo según el contexto en el que aparece. A continuación, el profesor Ignacio Arroyo Hernández (Università Ca' Foscari Venezia) reflexiona acerca de las eventuales repercusiones en cuanto al significado de la alternancia entre *cantara* y *cantase* para proponemos, desde el punto de vista de la gramática metaoperacional, una hipótesis de trabajo que niega la equivalencia semántica y convierte los diferentes efectos estilísticos en consecuencia de una oposición a nivel gramatical. El tercer estudio de este bloque está firmado por David Macías Barrés (Université de Lyon 3). En él, el autor reflexiona sobre las dificultades que los aprendices francófonos de español tienen a la hora de adquirir los tiempos verbales de esta lengua con la finalidad de plantearnos una propuesta didáctica que favorezca el aprendizaje de esta cuestión gramatical. Sigue a este estudio el firmado por Carlos Meléndez Quero (Université de Lorraine & CNRS, ATILF), *La enseñanza de la gramática del discurso en la formación de hispanistas no nativos: el caso de los marcadores*, cuyo objetivo fundamental es presentar un modelo descriptivo que permita explicar los posibles valores sintácticos desempeñados por estos signos y sus propiedades distribucionales, así como las instrucciones discursivas que configuran su información semántica y los efectos pragmáticos favorecidos por su significado. Todo ello sin olvidar la importancia de comparar el paradigma de unidades disponibles en la lengua materna de los estudiantes (francés, en este caso) y de la lengua extranjera para cumplir una misma función discursiva, aspecto fundamental para su enseñanza y aprendizaje. El siguiente artículo de este bloque, *El papel preponderante del locutor en el acto de habla*, de la profesora Francisca Sol Puig (Instituto Cervantes, París) trata, principalmente, del sistema deíctico y de su evolución a lo largo de la historia de la lengua española. En él su autora nos explica cómo el *yo* locutor se erige como eje central y cómo, consecuentemente, construye una representación espacial y temporal en función de ese mismo *yo* y, más particularmente, del lugar que dicho *yo* locutor se considera que ocupa, es decir, el aquí y ahora, *hic* et *nunc*. Cierran este bloque las profesoras Inmaculada Solís García y Magdalena León Gómez (Universita degli Studi di Salerno) con un artículo titulado *Sobre algunos operadores de afirmación y sus problemas de adquisición*, en el que las autoras proporcionan una descripción del uso que hacen los hablantes nativos españoles de los operadores de afirmación y proponen explicaciones del funcionamiento de los que

resultan ser más frecuentes dentro de sus corpus: *mhm*, *sí*, *vale* y *ya,* con el fin de mejorar su enseñanza y facilitar su adquisición, prestando especial atención a sus aspectos metalingüísticos más comunicativos.

El último bloque, titulado LENGUAS EN CONTRASTE, reúne un conjunto de artículos donde se estudian, desde un punto de vista contrastivo, cuestiones lingüísticas relevantes para el aprendizaje del español en contextos educativos en los que los aprendientes poseen una misma lengua materna, concretamente el francés y el italiano. Abre este bloque el estudio de José Amenós Pons (Universidad Complutense de Madrid), en el que el autor, consciente de que la capacidad de narrar es una cuestión crucial en el aprendizaje de una lengua extranjera, se interesa por el modo en que los hablantes de francés (L1) que estudian español (L2) desarrollan la capacidad de usar los tiempos verbales de la lengua meta para contar hechos pasados. A continuación, el artículo de Carmen Ballestero de Celis (Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3) analiza una regla de traducción vigente en la tradición académica hispanofrancesa, según la cual la conjunción *aunque* seguida de indicativo debe traducirse por la locución *bien que* seguida de subjuntivo mientras que la misma conjunción seguida de subjuntivo debería equivaler, en francés, a *même si* más una forma indicativa. En estas páginas la autora se propone no solo dar cuenta de lo que motiva esta regla, sino también verificar si es respetada por los traductores y, en los casos en los que no lo es, intentar explicar las desviaciones. Salvatore Musto (Università degli Studi di Napoli Federico II) firma el tercer artículo de este bloque, *Adquisición del sistema temporal como estrategia discursiva en las narraciones orales de aprendices italianos de español*. En él, el autor se fija como objetivo comprobar de qué manera los aprendices de un nivel avanzado de adquisición de L2 recurren, como estrategia discursiva, a la estructura conceptual del sistema temporal de su L1, sobre todo con sistemas lingüísticos semejantes, en este caso, el italiano y el español. Sigue a este estudio un artículo firmado por Stéphane Patin (Université Paris Diderot - Paris 7) dedicado a uno de los temas clásicos de la enseñanza de la gramática en el ámbito del español como lengua extranjera, a saber, la repartición de los significados y funciones de las preposiciones *por* y *para*. A continuación, el artículo de Carlota Piedehierro Sáez, *Propuesta para estudiar interferencias de marcadores discursivos en una interlengua utilizando un modelo de análisis sintagmático* nos invita a reflexionar sobre un caso concreto: el marcador *en efecto* en muestras de aprendices francófonos de español. El objetivo de este estudio es mostrar que dos marcadores del discurso pertenecientes a dos lenguas diferentes pueden realizar un mismo acto de habla o pueden dar lugar a una misma instrucción de procesamiento y, sin embargo, no ser siempre intercambiables en un mismo contexto. Cierra el bloque y, con él, el presente volumen, la profesora Axelle Vatrican (Université de Toulon) con un artículo titulado *El condicional de tipo modal en español y en francés: lectura y traducción*, en el que la autora analiza los valores del condicional en español y en francés para, a partir de este análisis, establecer las compatibilidades e incompatibilidades de traducción entre estas dos lenguas.

Esperamos que estos estudios, de reconocidos especialistas de español con gran experiencia en la enseñanza de la lengua de esta lengua, sean no solo de gran ayuda para el ejercicio de la docencia sino que sirvan también de fuente de inspiración para la

reflexión lingüística desde una perspectiva cuya singularidad nos parece que ha de ser tenida en cuenta.

DOS OBRAS CLAVE EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL

CARMEN CHACÓN GARCÍA
UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA, MADRID

EL *PLAN CURRICULAR DEL INSTITUTO CERVANTES*: CONCEPTO, APLICACIONES Y REFLEXIONES GRAMATICALES PARA LA FORMACIÓN DE HISPANISTAS NO NATIVOS

INTRODUCCIÓN

La enseñanza de la gramática ha sido objeto de polémica durante varias décadas generando dos posturas antagónicas: aquellos que defendían que la instrucción gramatical es útil y necesaria para la enseñanza de lenguas y aquellos que abogaban por evitar la enseñanza explícita de esta competencia.

En la actualidad el tratamiento de la competencia gramatical en el aula se considera fundamental[7], aunque podríamos debatir sobre cómo introducirla en el proceso de aprendizaje. Frente a la explicación gramatical clásica existen alternativas: ¿por qué no introducir imágenes que ilustren la diferente interpretación mental que tienen dos formas lingüísticas? ¿Se puede enseñar gramática desde la interacción? ¿Cómo enriquece el análisis del discurso oral la interpretación correcta de los enunciados? Para nuestra labor docente sería útil resolver todas estas cuestiones pero por el momento el debate sigue abierto en espera de encontrar una solución que satisfaga a todos: gramáticos, estudiantes y profesores.

En todo caso, los profesores de ELE debemos considerar diversos factores a la hora de exponer las reglas gramaticales. Según Hulstijn (1995), los estudiantes deberán conocer en primer lugar las reglas de mayor *alcance*, es decir, aquellas que cubren mayor número de ítems, como por ejemplo, que en español los sustantivos masculinos terminan en *–o* y los femeninos terminan en *–a*. Además, es importante valorar la probabilidad de que la regla sea verdadera, es decir, su *fiabilidad*; serán más fiables las reglas que tengan menos excepciones. La *frecuencia* con que aparezcan o la *comprensibilidad* que suponen para nuestros estudiantes también son criterios que debemos sopesar.

Teniendo en cuenta todos estos factores, sabemos, por ejemplo, que un estudiante de ELE deberá conocer el orden de palabras SVO antes que otras alternativas sintácticas que también son posibles en español. De la misma manera, el hecho de que el subjuntivo sea tan frecuente en el discurso oral del español hace que los profesores de ELE presenten el subjuntivo mucho antes que los profesores de francés o de alemán (Hulstijn, 1995).

[7] Según las investigaciones realizadas en el marco de la teoría de la adquisición, el aprendizaje consciente de la gramática contribuye a un aprendizaje más rápido y con niveles superiores de precisión gramatical en las producciones lingüísticas de los alumnos, siempre que esté ligado a actividades de comunicación (Long, 1983; Coronado,1998; Gómez del Estal y Zanón, 1999).

Así, la *secuenciación* y la *progresión* de las nociones gramaticales varía en las distintas lenguas, tanto en el orden como en el ritmo. El problema al que nos enfrentamos como docentes de lenguas es complejo. No solo se trata de decidir *cómo* enseño la gramática sino de explicitar *en qué niveles* debo presentar cada contenido en cada lengua. Por ejemplo, una pregunta que se plantea cualquier profesor de ELE es en qué nivel de dominio del español se introduce el pretérito imperfecto de subjuntivo. Los profesores, seguramente, llegaríamos a la conclusión de que lo oportuno es introducirlo en un nivel intermedio.

Pero el problema inmediato que surge es: ¿qué significa "nivel intermedio"? Y lo más importante: ¿enseñar el subjuntivo no exige una *secuenciación* en el aprendizaje? ¿No hay usos del subjuntivo que tendremos que introducir antes que otros? ¿Qué *usos* del subjuntivo necesita conocer un estudiante de español de nivel "intermedio" para comunicarse? ¿Y un estudiante de nivel "avanzado"?

Para responder a muchas de estas cuestiones relacionadas con el tratamiento y la secuenciación del componente gramatical es fundamental conocer una publicación del Instituto Cervantes del año 2006: los Niveles de Referencia para el Español del *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (*PCIC*). En este capítulo vamos a reflexionar y conocer detalladamente este documento: qué es, en qué se basa, cuáles son sus características fundamentales y por qué puede ser un referente importante para los hispanistas no nativos. En particular, nos centraremos en exponer el tratamiento del componente gramatical que se da en esta obra.

1. EL PLAN CURRICULAR DEL INSTITUTO CERVANTES

1.1. ¿QUÉ ES EL *PCIC*?

El *PCIC* es una obra que desarrolla y especifica los niveles de referencia europeos para el español, sobre la base de la descripción de una de sus normas prestigiosas, la de la variedad castellana centro-norte española. El documento incluye tanto contenidos lingüísticos como extralingüísticos. Así, el *PCIC* señala qué vocabulario, qué unidades gramaticales, qué funciones comunicativas o qué estrategias pragmáticas, entre otras cosas, puede utilizar un estudiante de español en los diferentes niveles.

Desde una línea avanzada en la investigación sobre planificación curricular de lenguas extranjeras, el *PCIC* ofrece objetivos generales y contenidos de enseñanza y aprendizaje en cada nivel del *Marco Común Europeo de Referencia (MCER)*: A1-A2, B1-B2, C1-C2. De esta manera, el Equipo Coordinador del Instituto Cervantes y un comité de especialistas presentaron los elementos gramaticales, nocionales, pragmático-discursivos, culturales y de aprendizaje que deben conocer los estudiantes en cada nivel.

No todos los profesores de español han tenido la oportunidad de conocer el *PCIC*. En un primer acercamiento a la obra, el profesor de ELE queda sorprendido ante la

exhaustividad y el tratamiento de los contenidos. Para los esquemas de cada inventario así como para la selección, el tratamiento y la secuenciación de los contenidos en niveles de dominio, colaboraron unos 250 profesores del Instituto Cervantes y decenas de profesores especialistas. Un grupo de expertos revisó y depuró el documento siguiendo las más recientes investigaciones sobre adquisición lingüística y a través de una pluralidad de enfoques teóricos. La base fundamental para la selección del material fue el conocimiento especializado, la experiencia en la práctica docente y el filtro de los sucesivos borradores a través de profesionales de ELE. Guiados por un control intuitivo y reflexivo de la lengua, los especialistas llevaron a cabo múltiples cambios hasta que el documento tomó su forma definitiva.

Pero el camino podría haber sido el inverso: establecer las concreciones de los niveles del *MCER* a través de muestras de lengua de los estudiantes de español. Esta vía, mucho más laboriosa, permitiría situar con mayor precisión aquello que los alumnos de un determinado nivel saben hacer, decir o comprender. De hecho, la *Guía para la elaboración de descripciones de niveles de referencia para las lenguas nacionales y regionales* del Departamento de Política Lingüística del Consejo de Europa recomendaba el uso –en función de la disponibilidad que tuviera de ellos cada lengua nacional– de inventarios de frecuencia estadística, que incluyeran el uso oral, así como de otros datos lingüísticos producidos en situaciones de evaluación. La falta de un corpus representativo, fiable y digitalizado de muestras de lengua de estudiantes de español –que recogiera exámenes, actividades, materiales de clase, etc.– seguramente hizo que este camino fuera imposible para el Instituto Cervantes. En este sentido, en la *Introducción general* se presenta una actitud abierta para que el *PCIC* pueda "contrastarse, corregirse y mejorarse en sucesivas ediciones, en la medida en que puedan introducirse elementos más sofisticados de selección y control" (Instituto Cervantes, 2006).[8]

1.2. ANTECEDENTES DEL *PCIC*

Existen dos grandes publicaciones técnicas del Consejo de Europa que son esenciales para comprender el enfoque y el desarrollo del *PCIC* y sus Niveles de referencia para el español:

- Las *descripciones de niveles de competencia lingüística* desarrolladas a partir del *Threshold Level* en los años 70.

- El *MCER* como *documento de referencia* en el año 2001.

Desde su creación en 1949, el Consejo de Europa ha buscado diversas formas de acercamiento y de convergencia entre los estados europeos, entendiendo la diversidad cultural como fuente de riqueza. En el ámbito de la política lingüística, ha desarrollado

[8] Es interesante destacar que en el caso del inglés sí se están desarrollando en la actualidad dos proyectos muy ambiciosos precisamente de esta manera. A través del *Cambridge Learner Corpus*, que recoge cientos de miles de muestras de lengua de estudiantes de inglés, se identifican los niveles en los que los estudiantes comienzan a utilizar activamente determinadas unidades léxicas (que dan origen al *English Vocabulary Profile*) y gramaticales (que conforman el *English Grammar Profile*).

diferentes proyectos y conferencias intergubernamentales para promover la comunicación, el intercambio entre ciudadanos y el plurilingüismo, teniendo como objetivo último desarrollar un *enfoque europeo* de la enseñanza de lenguas.

En 1975 se publica el *Threshold Level* (o *T-Level*), surgido de la necesidad de definir unos niveles de enseñanza y aprendizaje *comunes* para los ciudadanos europeos. Basado en situaciones reales de comunicación, el *T-Level* fue el primer gran logro del Consejo de Europa en lo que respecta a la enseñanza de idiomas. El enfoque nociofuncional centrado en el *uso* lingüístico (una conducta observable) y no en un sistema formal de lengua (un conjunto de estructuras sintácticas y fonológicas y de campos léxicos) tuvo una gran repercusión. De este modo, el *T-Level* describe un grado de dominio general que permite a los hablantes *relacionarse con eficacia*. Este documento incluye ejemplificaciones en inglés pero tiene la vocación de señalar las *funciones lingüísticas esenciales* para ciudadanos adultos de cualquier lengua. Se basa en la idea de que las *necesidades comunicativas básicas* que permiten establecer y mantener relaciones sociales son similares para todos los hablantes europeos (Slagter, 1979).

El *T-Level* se tradujo a numerosas lenguas y constituyó un elemento de trabajo práctico muy útil en la enseñanza de idiomas. El documento inicial se amplió con la publicación de otras series(correspondientes a los niveles A2, B1 y B2) que sirvieron de base para la elaboración del segundo gran documento del Consejo de Europa: el MCER.

Tras más de una década de trabajo, el *MCER* nació en 2001 para "proporcionar una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales y materiales de enseñanza en Europa" (Consejo de Europa, 2001). Este documento supuso la culminación de toda la política lingüística europea de convergencia. Se publicó en un congreso titulado "Transparencia y coherencia en la enseñanza de idiomas en Europa: objetivos, evaluación, certificación". En su presentación, el Consejo de Europa pedía que para cada lengua europea se desarrollara un material lingüístico *específico*, con las competencias comunicativas y generales que caracterizan a los estudiantes de cada nivel, para avanzar en la colaboración internacional entre países en el campo de la investigación sobre lenguas y educación.

Esta publicación ha sido un hito en la enseñanza de lenguas a nivel internacional. A pesar de las críticas que haya podido suscitar (Figueras, 2008), este documento ha permitido avances fundamentales en el ámbito de la adquisición lingüística de segundas lenguas, garantizando la equivalencia de las certificaciones y competencias evaluadas en Europa y fomentando una enseñanza de calidad. Su influencia, de hecho, ha trascendido el ámbito europeo y ha afectado a ministerios de educación, entidades certificativas, creadores de materiales e instituciones de diferentes continentes.

El *MCER* reúne conceptos fundamentales relacionados con la enseñanza de lenguas que hasta entonces no se habían integrado en un mismo documento. Además señala las *competencias generales* que influyen en el aprendizaje: *saber* (conocimiento declarativo), *saber hacer* (conocimiento procedimental), *saber ser* (competencia existencial) y *saber aprender* (que moviliza las competencias anteriores para permitir el aprendizaje). También

presenta un análisis detallado de las *competencias comunicativas* lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas, e incorpora conceptos esenciales como el *aprendizaje a lo largo de la vida* o la importancia de la *autonomía* de los estudiantes.

En el *MCER* el profesor de idiomas puede acceder a:

- Una *escala global* con seis niveles de competencias: A1-A2, B1-B2, C1-C2.

- Unos *descriptores generales* de cada nivel, que definen lo que un estudiante es capaz de hacer mediante el uso de la lengua.

- *Actividades* (de producción, recepción e interacción) que ponen en marcha las competencias lingüísticas en cada nivel.

Las *escalas de descriptores* que ya hemos comentado son seguramente el componente clave de este documento. Este tipo de escalas responden a la pregunta de qué es capaz de hacer un alumno en los diferentes niveles y se usan, sobre todo, para describir el dominio lingüístico. Se trata, no obstante, de *descripciones generales,* por lo que es preciso *adaptarlas* a cada lengua y *especificar los contenidos* gramaticales, léxicos, pragmáticos o socioculturales que deberá conocer el estudiante de cada nivel. Esto es precisamente lo que desarrolló para el español el Instituto Cervantes en 2006.

Para la publicación del *PCIC*, además del *MCER* y las series del *T-Level*, el Instituto Cervantes también tuvo en cuenta su propio plan curricular de 1994, que definía de manera general cuatro niveles y se amplía de manera cuantitativa y cualitativa con la publicación de 2006 (García Santa-Cecilia, 2007). También se consultaron otros documentos de relevancia internacional, como los descriptores de *ALTE* Can Do Project (1992-2002) y el sistema de evaluación diagnóstico de lenguas *Dialang* (1996-2002), el *Portfolio europeo de las lenguas* (2001) y las primeras adaptaciones de los niveles de referencia para el nivel B2 del francés, publicadas en 2004 (*Niveau B2 pour le français: un référentiel).* Además se utilizaron diferentes diccionarios y bibliografía especializada, y se tuvieron en cuenta las investigaciones recientes en sociolingüística, pragmática, psicolingüística, teoría de la educación o análisis del discurso.

1.3. CARACTERÍSTICAS GENERALES DEL *PCIC*

Como ya hemos comentado, el *PCIC* desarrolla y especifica los niveles de referencia europeos del *MCER* para el español. Presentamos a continuación sus características esenciales:

1) El *PCIC* nace de una reflexión profunda del español y es forzosamente diferente a las especificaciones de otros idiomas.

2) Supone un nexo de unión entre la teoría y la práctica en la didáctica de ELE.

3) Presenta una coherencia interna entre los distintos niveles y temas, con un sistema unificado de epígrafes y referencias cruzadas que los interrelacionan.

4) Concreta de manera exhaustiva las etapas de aprendizaje aunque exige un ajuste de los centros educativos y del profesor; no puede llevarse directamente al aula sino que debe adaptarse al contexto de aprendizaje.

5) Basado en los descriptores del *MCER* y en especificaciones del *T-Level*, el *PCIC* incluye los inventarios mínimos recomendados por el Consejo de Europa (*Funciones*, *Nociones* y *Gramática*) pero además ofrece el tratamiento de otras dimensiones como la referente al discurso, la dimensión cultural, la fonética, la ortográfica o la relacionada con las estrategias de aprendizaje.

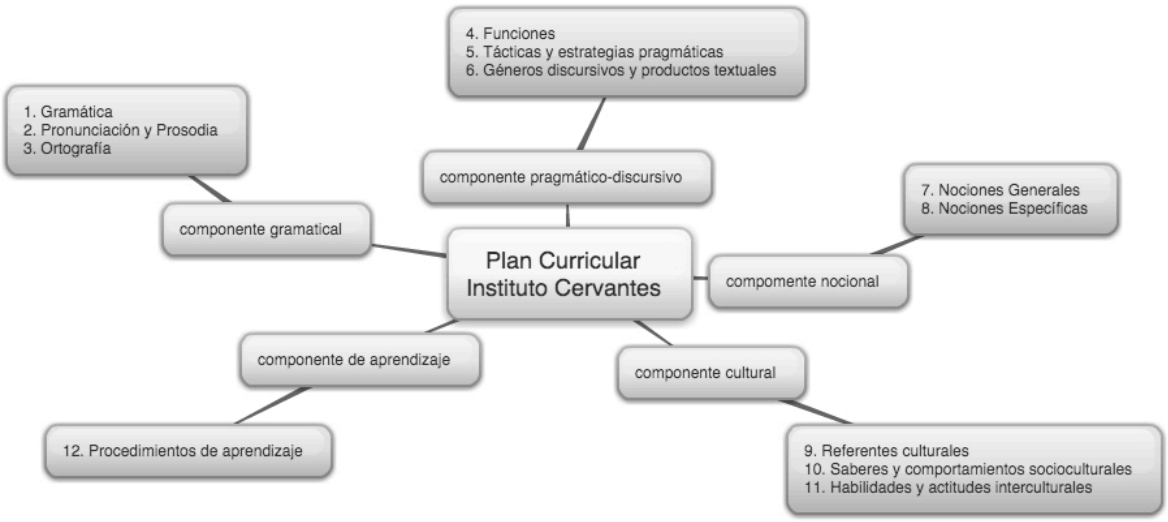
6) Constituye un currículo nociofuncional que, a modo de *marco articulador* del gran sistema de la lengua, integra de manera natural la gramática y la comunicación.

En conclusión, el *PCIC* no es una traslación del *MCER* ni una traducción del *T-Level*; tampoco es un tratado lingüístico normativo ni un programa de lengua para llevar directamente a la clase. El *PCIC* es un material específico para el español que constituye un primer nivel de concreción y exige otros niveles de ajuste y adaptación por parte de sus usuarios para dotarlo de pleno sentido.

1.4. ¿CUÁLES SON LOS CONTENIDOS DEL *PCIC* Y CÓMO SE ORGANIZAN?

Si analizamos el contenido del *PCIC,* observamos que el documento presenta una triple dimensión en lo que respecta al *SUJETO* de aprendizaje. Por una parte, fiel a su óptica comunicativa, considera al estudiante un *agente social*, conocedor de elementos lingüísticos y extralingüísticos que le permiten desenvolverse en la interacción. El estudiante se concibe además como un *hablante intercultural* que identifica aspectos relevantes de la nueva cultura y establece puentes entre su cultura de origen y su cultura de destino. Por último, el estudiante se considera un *aprendiente autónomo* que, tal y como definía el *MCER*, es responsable de su aprendizaje y va avanzando más allá del propio currículo, desde una perspectiva activa que facilita el aprendizaje a lo largo de la vida.

En relación al *OBJETO* de aprendizaje, el *PCIC* presenta tres secciones, organizadas según los niveles del *MCER* (A1-A2, B1-B2 y C1-C2). En cada una de ellas se presentan los objetivos generales del nivel más doce inventarios o temas. Estos inventarios cubren cinco componentes de lengua distintos, como vemos a continuación:



1.5. ¿A QUIÉN SE DIRIGE? ¿POR QUÉ ES IMPORTANTE PARA LA FORMACIÓN DE HISPANISTAS NO NATIVOS?

No cabe duda de que el *PCIC* es una herramienta de extraordinario interés para cualquier profesor de español. Pero además, esta secuenciación del aprendizaje y la distribución de los componentes lingüísticos en niveles de dominio es también muy útil para los autores de materiales y las editoriales, para estudiantes, para entidades encargadas de la certificación de los niveles de aprendizaje y, por ende, para las instituciones y organismos dedicados a la difusión del español.

La pregunta que habitualmente se hacen los profesores de ELE es cómo se puede utilizar este enorme material en el aula. Presentamos a continuación una lista de sugerencias o ideas de uso del *PCIC* para que los profesionales dedicados a la enseñanza de español puedan beneficiarse de esta valiosísima herramienta en su labor docente.

PARA FACILITAR LA PRIMERA TOMA DE CONTACTO CON LOS ESTUDIANTES

El *PCIC* nos ayuda a preparar actividades para un grupo de estudiantes que no conocemos. Imaginemos, por ejemplo, el primer día de clase o que tuviéramos que realizar una suplencia a un colega y no conocemos a sus alumnos. ¿Cómo les hablo? ¿Qué podrán expresar los estudiantes? El *PCIC* nos da una idea bastante aproximada del nivel que encontraremos al llegar al aula por lo que, en primer lugar, es un material útil para prepararnos y orientarnos.

PARA PROGRAMAR CON RIGUROSIDAD EL CURRÍCULO DE UN CURSO DE ESPAÑOL

El *PCIC* constituye una guía general de los contenidos lingüísticos y extralingüísticos que dominarán los estudiantes a lo largo del curso. Constituye un primer nivel de concreción del currículo que debe ajustarse a las circunstancias específicas en las que se produce el proceso de enseñanza. Permite determinar con rigor los componentes del aprendizaje ajustándose a los niveles del *MCER*.

PARA SECUENCIAR EL APRENDIZAJE DE MANERA SISTEMÁTICA

El *PCIC* es una herramienta útil para organizar y secuenciar el aprendizaje lingüístico. Los diversos usos del subjuntivo, por ejemplo, se enseñan de manera transversal en el aprendizaje, dependiendo del nivel de dominio de los estudiantes. O las nociones léxicas, por ejemplo, que también van "completándose" y enriqueciendo sus acepciones según avanza el proceso de adquisición. Un estudiante de nivel A1 conoce la noción *naranja* pero no aprenderá el significado de *media naranja*, en el ámbito de las relaciones de pareja, hasta los niveles B2 o C1 (Baralo, 2007).

PARA SABER LO QUE SE VA A APRENDER Y CONSENSUAR EL APRENDIZAJE

Los estudiantes deben conocer el programa global del curso para ser plenamente conscientes de su proceso de adquisición. Además, los contenidos generales del *PCIC* deben adaptarse al contexto específico de aprendizaje, esto es, al aula en cuestión. Para ello, los estudiantes deben proponer y ajustar los contenidos generales, lo que fomenta su implicación y motivación en clase.

PARA DESARROLLAR MATERIALES SIGNIFICATIVOS, DISEÑAR TAREAS Y PREPARAR LAS CLASES

Tanto para los creadores de materiales profesionales como para el docente que tantas veces diseña y adapta actividades para la clase, resulta fundamental consultar a modo de guía de orientación los niveles y la secuenciación de contenidos del *PCIC*.

PARA FAVORECER LA INTEGRACIÓN DE DESTREZAS

Gracias a las referencias cruzadas entre inventarios y niveles, y a la facilidad con que se pueden relacionar unos con otros sobre todo a través de los hipervínculos que ofrece el material en la página web del Instituto Cervantes, el profesor puede desarrollar actividades que integren elementos gramaticales con nociones léxicas, cuestiones pragmático-discursivos, funciones lingüísticas o conocimientos socioculturales, entre otros.

PARA EVALUAR CRÍTICAMENTE LOS MATERIALES QUE LLEVAMOS AL AULA

El profesor puede contrastar los libros de texto u otros materiales que utilice en clase con los descriptores del *PCIC*, para verificar si se adaptan o no a los niveles del *MCER* y a la concreción específica que propone el Instituto Cervantes para nuestra lengua.

PARA SABER QUÉ VAMOS A EVALUAR Y DISEÑAR PRUEBAS DE EVALUACIÓN

El *PCIC* presenta a modo de esquema lo que van a aprender los estudiantes: el léxico necesario en cada nivel de dominio, las estructuras gramaticales que deben haber fijado, la manera en que pueden desenvolverse en una conversación cotidiana o en un contexto formal, etc. Gracias a las especificaciones del *PCIC* el profesor puede elaborar un sistema de evaluación eficaz, a partir de criterios rigurosos, que actúe como motor de aprendizaje, de manera que permita recoger información sobre los estudiantes, identificar sus dificultades y progresos, tomar decisiones pedagógicas, regular el proceso de enseñanza y orientar o reagrupar a nuestros estudiantes.

PARA EJERCER FUNCIONES DE AUTOEVALUACIÓN

La publicación de este material en soporte de Internet permite que los *estudiantes* puedan consultar los Niveles de Referencia cuando lo deseen para revisar sus puntos fuertes y decidir qué aspectos deben profundizar en los distintos planos y niveles de la comunicación. Pueden, por tanto, realizar una *autoevaluación crítica* de su aprendizaje. Pero con el *PCIC* la autoevaluación también podemos realizarla los propios *profesores*. Es deseable que reflexionemos acerca de nuestra actividad docente: ¿Hemos conseguido facilitar los diferentes componentes del aprendizaje de la misma manera o, por el contrario, hemos prestado más atención al léxico que a la pronunciación, por ejemplo? ¿Hemos trabajado de manera igualmente significativa los componentes pragmáticos o socioculturales?

PARA REVISAR CRÍTICAMENTE EL PROPIO PCIC

Como explicó César Antonio Molina en 2007: "[U]na obra de esta naturaleza se va afianzando con el tiempo a partir de las observaciones que hacen quienes la utilizan" (Navarro Giner y Navarro Serrano, 2008). En cierta medida, esta obra pretende plasmar *todo* lo que los hablantes pueden expresar en español. Esto es prácticamente imposible y, por ello, este documento nunca llegará a ser definitivo o *terminal*. El *PCIC* es un proyecto colectivo que debe ser *abierto*, *consensuado* y *mejorado* constantemente. Los profesionales debemos reformularlo, complementarlo, revisarlo y enriquecerlo con nuestra experiencia. Con el esfuerzo de todos, podríamos valorar la revisión y posible ampliación de los inventarios con los elementos que favorezcan las necesidades detectadas por los profesores y profesionales dedicados a la enseñanza del español.

2. LA GRAMÁTICA EN EL *PCIC*

El *MCER* define la *competencia gramatical* como el conocimiento de los recursos gramaticales de una lengua y la capacidad de utilizarlos. Esta competencia permite, por tanto, comprender y expresar significados, produciendo y reconociendo frases y oraciones bien formadas.

El inventario de *Gramática* que nos presenta el *PCIC* se basa en una clara premisa: la utilidad. Todas las especificaciones gramaticales que se incluyen son *rentables* desde el punto de vista pedagógico, es decir, el inventario se concibe como una herramienta práctica para la actuación docente.

El componente gramatical se organiza en función de la complejidad de los niveles lingüísticos siguiendo el siguiente esquema: *clases de palabras* (sustantivos, adjetivos, artículos, demostrativos, posesivos, cuantificadores, pronombres, adverbios, verbos); *sintagmas* (nominal, adjetival, verbal) y *oraciones* (simples, compuestas).

2.1. CARACTERÍSTICAS DEL INVENTARIO

1) LAS REFERENCIAS CRUZADAS

La gramática es una parte de la competencia comunicativa que se separa difícilmente de la fonética, la pragmática, la semántica o el léxico. La red de relaciones que genera el proceso de comunicación no se segmenta con facilidad. De hecho, cualquier división de la gramática en compartimentos estancos resulta ambigua o incompleta y puede analizarse desde perspectivas teóricas contrapuestas. Por ello, el sistema de referencias cruzadas del *PCIC*, que interrelaciona temas y niveles, es tremendamente útil en este inventario, pues permite relacionar los contenidos de enseñanza de los distintos componentes de aprendizaje de una manera rápida, eficaz y significativa. Veamos, por ejemplo, cómo en el tema de *Tácticas y estrategias pragmáticas* se estudia la modalización. Dentro de este apartado, en el punto 2.1.1 se trata la intensificación de los elementos del discurso a través del superlativo. Como vemos, según el *PCIC*, los estudiantes de nivel C2 deben conocer el prefijo *requete-*. Nos encontramos ante un recurso gramatical que tiene consecuencias pragmáticas (la intensificación). Por ello, en este inventario de pragmática se incluye una *referencia cruzada* que remite directamente a la sección que recoge el uso y la forma de los superlativos en el tema de *Gramática*.[9]

C2
2.1.1. INTENSIFICACIÓN DE LOS ELEMENTOS DEL DISCURSO
RECURSOS GRAMATICALES - Grado superlativo Con prefijo *requete-* *Podemos ir andando al restaurante. Está requetecerca.* [v. Gramática 2.5.]

2) UN MODELO LINGÜÍSTICO BASADO EN LA NORMA Y EL USO

En lo que respecta al modelo lingüístico, el inventario presenta por lo general la norma culta del español. No obstante, el *PCIC* pretende dar cuenta de *lo que se dice*, y no de lo que *se debe decir*, por lo que en ocasiones se incluyen rasgos de uso no normativos. Veamos, por ejemplo, lo que sucede con los valores del gerundio. Observamos que en el nivel B2 se incluye el gerundio de posterioridad que no es aceptado normativamente. Al tratarse de un uso frecuente en ciertas regiones de habla española, el *PCIC* incluye este significado con la especificación *interdicción normativa*:

[9] Para ilustrar los ejemplos de esta sección presentamos una serie de cuadros "simplificados" que muestran los fragmentos del *PCIC* que venimos analizando. El documento íntegro del *PCIC* con los Niveles de Referencia para la enseñanza de la lengua española puede consultarse en la siguiente dirección [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/]

B2
9.4.2. GERUNDIO
VALORES / SIGNIFICADO - Valor verbal Temporalidad *Me lo confesó yendo por la calle. / Me lo confesó mientras íbamos por la calle.* [simultaneidad, sustituible por *mientras*] *Estudiando siempre como hoy, aprobarás.* [anterioridad] **Abrí la puerta encontrándome con él.* [interdicción normativa]

3) UN TRATAMIENTO INTEGRADOR DE LA VARIEDAD

El Instituto Cervantes explica que ante la enorme extensión geográfica del español resulta verdaderamente complejo definir *una lengua común* a todos los hablantes y culturas. Así, para las especificaciones lingüísticas del *PCIC* se ha optado por la variedad centro-norte peninsular española como preferente, señalando la existencia de otras variedades y reconociendo las normas lingüísticas de otros ámbitos geográficos.

El docente de español debe detenerse ante la variedad y tratar los diferentes rasgos geolingüísticos y de diversidad cultural en su planificación curricular concreta. En este sentido el *PCIC* presenta un espíritu *integrador ante la variedad* y pretende incluir en sus inventarios especificaciones lingüísticas de otras variedades siempre que se puedan enseñar, aprender, percibir y que sean actuales y rentables pedagógicamente.[10] Podemos ver un ejemplo respecto al género del adjetivo en el nivel C2:

C2
2.2. EL GÉNERO DEL ADJETIVO
- [Hispanoamérica] Tendencia a distinguir el género de ciertos adjetivos que no tienen marca de género en el español estándar y a crear formas masculinas en *–o* *bromisto, cuentisto…*

4) ECLECTICISMO TEÓRICO

Desde el punto de vista teórico, en términos generales el *PCIC* apuesta por el *eclecticismo,* tanto en lo que se refiere al modelo lingüístico como al tratamiento de los aspectos gramaticales. Se incluyen en este documento concepciones de distintas corrientes teóricas, desde explicaciones y sistematizaciones estructuralistas hasta nociones generativistas como la inclusión de los cuantificadores como categoría gramatical, los procesos de metábasis, la clasificación de los adjetivos en relacionales y calificativos, la noción de posesión inalienable, la selección argumental, etc. La condición que se cumple en todos los casos es la de incluir explicaciones que ofrezcan información *útil* para las explicaciones didácticas.

[10] A pesar de que el Instituto Cervantes tiene la intención de incluir aquellas especificaciones de considerable extensión en las que la norma central descrita no coincide con amplias zonas lingüísticas del mundo hispánico, en algunos inventarios del *PCIC* no se incluyen variedades hispanoamericanas (véanse los inventarios de *Funciones*, *Nociones específicas* o *Saberes y comportamientos socioculturales*).

2.2. ACLARACIONES CON RESPECTO AL TRATAMIENTO GRAMATICAL

El tratamiento interdisciplinar que presenta el Instituto Cervantes en la *Gramática* del *PCIC* amplía considerablemente las posibilidades desde las que afrontar la enseñanza de ELE. El reconocimiento de distintos niveles en la expresión lingüística (proposicional, discursivo y pragmático) así como la importancia que adquiere el contexto para construir significados, permiten dar cuenta de cómo se configura la comunicación.

Resulta especialmente relevante la fuerte interrelación que existe entre el inventario gramatical y el componente pragmático de la lengua, que constituye la base de un currículo nociofuncional. Tanto el inventario de *Gramática* como el de *Tácticas y estrategias pragmáticas* tienen el mismo objetivo aunque adoptan perspectivas distintas. Mientras la *Gramática* busca explicar la *estructura de la lengua*, el inventario de pragmática describe las reglas que rigen la *actuación lingüística* de los hablantes, permitiendo explicar por qué determinados aspectos fonéticos, morfológicos o sintácticos parecen no responder a las reglas gramaticales. Es verdaderamente novedoso para los profesores de ELE encontrar un inventario pragmático, sistematizado y organizado en los niveles del *MCER*. Tanto es así, que puede causar sorpresa el hecho de que algunos temas que hasta el momento se habían tratado exclusivamente desde una óptica gramatical (como los conectores, los marcadores del discurso o, incluso, la deixis) no se incluyan en la *Gramática* sino que aparezcan dentro del inventario relacionado con la pragmática.

En el inventario de *Gramática* tampoco aparecen descritas las preposiciones, tradicionalmente incluidas en el componente gramatical; se abordan, en cambio, desde un punto de vista léxico, por lo que se incluyen en los inventarios nocionales. El inventario gramatical tampoco describe la morfología derivativa, por considerarlo también un fenómeno más relacionado con el léxico. En este caso, el Instituto Cervantes opta por no incluirla ni siquiera en el inventario nocional debido a la complejidad que supone secuenciar en diferentes niveles de dominio los distintos morfemas derivativos.

En relación con el tratamiento de los sustantivos, se introducen nociones teóricas modernas que permiten explicar su comportamiento gramatical con ventajas pedagógicas para el aula. Se incluyen así sustantivos eventivos (*concierto*), acotadores (*REBANADA de pan*…), plurales léxicos (*tijeras*), duales léxicos (*gafas)* o las llamadas recategorizaciones (*Por favor, UNA cerveza).*

Respecto al adjetivo, frente a la distinción clásica explicativo/especificativo, se prefiere la distinción entre adjetivos calificativos (*un producto BLANCO*) y relacionales (*un producto LÁCTEO*). Esto permite explicar que algunos adjetivos puedan comportarse de dos maneras distintas según el contexto: *Una empresa FAMILIAR* frente a *Una cara FAMILIAR*. Además se incluyen tipologías de carácter semántico (adjetivos *evaluativos*).

Para la descripción del adverbio se atiende a su comportamiento sintáctico más que a su significado. La clasificación tradicional como adjunto de tiempo, modo, lugar o cantidad no permite explicar las diferentes posiciones en las que pueden aparecer los adverbios

dentro de la oración, ni las restricciones de movilidad o su presencia u obligatoriedad en determinados contextos. Se presenta una distinción fundamental entre adverbios nucleares y adverbios externos al *dictum*, que permite entender el contraste entre frases como *Él camina* RARAMENTE o *Él* RARAMENTE *camina*.

En lo que se refiere al plano sintagmático, el inventario sigue la propuesta generativista de que el léxico se proyecta en la estructura. El núcleo es, por tanto, la base del sintagma. En el SV, SN y SAdj se habla en primer lugar del núcleo y, a continuación, de los modificadores y complementos que pueden acompañarlo.

Siguiendo también la gramática generativa, los cuantificadores constituyen una categoría gramatical en sí misma. Algunos entrañan una cuantificación (*cuantificadores propios*), como por ejemplo: *En esta casa,* CADA *uno entra y sale cuando quiere*; y otros, en cambio, permiten una lectura cualificada (*cuantificadores presuposicionales*): SOLO *Luis vino al concierto*.

Respecto a las subordinadas relativas se han tenido en cuenta factores como la mayor o menor dependencia de la oración principal y el carácter semántico de las proposiciones. Más allá de la clasificación tradicional entre explicativas/especificativas se incluyen otros criterios de clasificación relacionados con el tipo de estructura que constituyen estas oraciones. De este modo, se incluyen, por ejemplo, las relativas predicativas yuxtapuestas *(Faltó Ana. A la cual, por cierto, la han despedido)* y las superpuestas *(La fiesta en la que nos conocimos que organizaron los estudiantes)*, tan frecuentes en el discurso oral y pocas veces reflejadas en los manuales de ELE.

3. CONCLUSIÓN

En estas páginas se ha pretendido mostrar que el *PCIC* constituye una obra de excepcional interés para la formación de hispanistas no nativos. Hemos destacado la gran reflexión que ha generado en torno a decisiones pedagógicas y cuestiones de planificación así como las posibilidades –prácticas y teóricas– que brinda a los profesionales relacionados con el mundo del español como lengua extranjera. Esta visión amplia y graduada del español era desconocida en el ámbito de ELE. Después de casi una década desde su publicación, los profesores somos más conscientes de la enorme utilidad práctica que han supuesto estos inventarios distribuidos en los seis niveles de aprendizaje del *MCER* y estamos en condiciones de valorar críticamente los puntos fuertes y los aspectos que aún se pueden mejorar en este documento.

Hemos centrado nuestro interés en el inventario de *Gramática*. El impacto de esta propuesta gramatical resulta decisivo para todo profesor de ELE ya que permite secuenciar y organizar el aprendizaje del componente gramatical de manera significativa. Tomando como base la comunicación, el Instituto Cervantes ofrece un desarrollo pormenorizado de usos gramaticales que responden a un orden y ritmo determinado por las características específicas del español, que se ha revisado y contrastado con estudios lingüísticos de especialistas.

Consideramos que el eclecticismo con que se configura la *Gramática* del *PCIC* es una de las características fundamentales de la obra, pues facilita la integración de las corrientes teóricas modernas al tiempo que permite continuar con el trabajo gramatical llevado a cabo durante años de tradición. Tomando como base la comunicación, se presentan nuevos postulados teóricos que permiten explicar en el aula una serie de comportamientos sintácticos que no explicaba la gramática tradicional.

Por otra parte, hemos puesto de manifiesto que el sistema de referencias cruzadas entre inventarios y niveles nos parece verdaderamente acertado –más aún en la versión electrónica del *PCIC*–. Además de garantizar la coherencia interna del inventario, nos permite elaborar materiales que garanticen la imbricación de los distintos planos lingüísticos, superando el fraccionamiento en parcelas de aprendizaje y fomentando la integración de destrezas.

No podemos obviar que existen algunos aspectos de la *Gramática* del *PCIC* que se podrían mejorar en futuras ediciones. El hecho de tratar la morfología derivativa exclusivamente como una cuestión metodológica es muy discutible, puesto que el aprendizaje de procesos de formación de palabras favorece la adquisición y el reconocimiento léxico. Por otra parte, el hecho de que el inventario no esté basado –o, al menos, cotejado– con muestras de corpus hace que se pueda cuestionar la distribución de los niveles de dominio. Respecto a las anotaciones que pretenden dar cuenta de voces hispanoamericanas podríamos esperar un mayor rigor, ampliando la lista de usos gramaticales y especificando la vitalidad geográfica de los mismos.

BIBLIOGRAFÍA

Baralo, M., 2007. "Adquisición de palabras: redes semánticas y léxicas", en *Actas del Programa de formación para profesorado de español como lengua extranjera 2006-2007* [en línea]. Instituto Cervantes de Múnich. Disponible en:
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/munich_2006-2007.htm
[Fecha de consulta 15 octubre 2014]

Consejo de Europa, 2002. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Secretaría General Técnica del MEC, Anaya e Instituto Cervantes.

Coronado, M.L., 1998. "Últimas aportaciones a la enseñanza de la gramática: aproximación inductiva, actividades de concienciación gramatical y tareas formales", en *Carabela,* 43, 81-94.

Figueras, N., 2008. "El MCER, más allá de la polémica", en *Monográficos marcoELE* 7, 26-35. Disponible en:
http://marcoele.com/el-mcer-mas-alla-de-la-polemica

García Santa-Cecilia, A., 2007. "Plan curricular del Instituto Cervantes", en *marcoELE* [en línea], 5. Disponible en:
http://marcoele.com/descargas/5/entrevista-garciasantacecilia.pdf
[Fecha de consulta 15 octubre 2014]

Gómez del Estal, M. y Zanón, J., 1999. "Tareas formales para la enseñanza de la gramática en la clase de español", en J. Zanón, ed. *La enseñanza del español mediante tareas.* Madrid: Edinumen, 73-99.

Hulstijn, J.H., 1995. "Not all grammar rules are equal: Giving grammar instruction its proper place in foreign language teaching", en R. Schmidt, ed. *Attention and Awareness in Foreign Language Learning.* Honolulu: University of Hawaii, 359-386.

Instituto Cervantes, 2006. *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español.* Madrid: Biblioteca Nueva.

Long, M.H., 1983. "Does second language instruction make a difference? A review of research", en *Tesol Quarterly,* 17 (3), 359-382.

Navarro Giner, R.M. y Navarro Serrano, P., 2008. "Cómo aplicar los niveles de referencia a la elaboración de materiales didácticos: estudio sobre *Pasaporte A1*", en *marcoELE* [en línea], 6. Disponible en:
http://marcoele.com/numeros/numero-6/
[Fecha de consulta 15 octubre 2014]

Slagter, P.J., 1979. *Un nivel umbral.* Estrasburgo: Consejo de Europa.

ANTONIO DELGADO TORRICO
ESCUELA EUROPEA BRUSELAS I

¿DETERMINANTE O PRONOMBRE? LAS CLASES TRANSVERSALES EN LA *NUEVA GRAMÁTICA DE LA LENGUA ESPAÑOLA* DE LA RAE

INTRODUCCIÓN

En 2009 se publicaron los tomos de morfología y sintaxis de la *Nueva gramática de la lengua española* de la Real Academia Española; habían pasado ya setenta y ocho años desde la última gramática académica, de 1931, que está considerada como la 34ª edición de la primera gramática, de 1771. Aunque en 1962 se publicó una actualización de la *Gramática* de 1931, la única novedad fue el apéndice ortográfico y prosódico. Entre 1931 y 2009 hubo intentos de actualizar la gramática, pero esos intentos no llegaron a ser auténticas gramáticas académicas: el *Esbozo* de 1973 se quedó en eso, en un esbozo, mientras que la gramática de 1994 de Emilio Alarcos se quedó también en eso, en una gramática de Emilio Alarcos, no de la Academia. Por lo tanto, debemos valorar la gran importancia que para el hispanismo y para todos los hispanohablantes tiene esta publicación, que se enmarca, además, dentro de la gran labor panhispánica que llevan a cabo las veintidós academias de español bajo el lema de "unidad en la diversidad" y que ha fructificado no solo en la *Gramática*, sino también en la *Ortografía*, el *Diccionario panhispánico de dudas,* el *Diccionario de americanismos* o, más recientemente, la publicación divulgativa *El buen uso del español.*

De la *Nueva gramática* se han publicado tres versiones: la de 2009, íntegra en dos tomos; la versión *Manual*, de 2010, que es un resumen de la anterior en un solo tomo, y la *Nueva gramática básica*, de 2011, que es una versión divulgativa, con otra estructura, pensada para el público no especialista. En este artículo vamos a combinar cuestiones más específicas de la *Nueva gramática* de 2009 con las soluciones simplificadas de la *Nueva gramática básica* de 2011. No pretendemos aportar nada nuevo al camino trazado por la RAE, sino, simplemente, que estas páginas sirvan como divulgación de la clasificación y las explicaciones que en su *Gramática* aparecen y que todo hispanista debe conocer, no para acatarlas como si de un dogma se tratase, sino como punto de partida común del que surgirán los futuros debates terminológicos.

1. LAS CATEGORÍAS GRAMATICALES A TRAVÉS DE LOS TIEMPOS

A lo largo de la historia gramatical del mundo, se han denominado de diversas maneras los tipos de palabras: desde las "partes de la oración" más tradicionales hasta "clases de palabras", "categorías gramaticales" o "clases sintácticas". La *Gramática* las define como los paradigmas que las palabras forman "en función de sus propiedades combinatorias fundamentales y de las informaciones morfológicas que aceptan" (RAE, 2009, p. 43). Se

atiende, pues, a propiedades sintácticas (*combinatorias*) y morfológicas. En la definición que da en la versión más divulgativa de esta gramática, la *Nueva gramática básica de la lengua española*, añade el factor semántico como otro elemento que hay que tener en cuenta: "son los paradigmas o los conjuntos en los que se agrupan las palabras de acuerdo con sus propiedades morfológicas, sintácticas y semánticas" (RAE, 2011, p. 6).
Ahora bien, ¿cuáles son los tipos de palabras, los "paradigmas" que nos podemos encontrar? Delimitar las clases de palabras ha sido una preocupación constante en nuestra historia gramatical. Ya Antonio de Nebrija, en 1492, se hacía esta misma pregunta y, ante la ausencia de precedentes, echó mano de las gramáticas latinas y griegas, lo que determinaría nuestra manera de acercarnos a la morfología hasta casi nuestros días.

> Los griegos común mente distinguen ocho partes de la oración: nombre, pronombre, artículo, verbo, participio, preposición, adverbio, conjunción. Los latinos no tienen artículo, mas distinguen la interjección del adverbio, **ꝛ** assí, hazen otras ocho partes de la oración: nombre, pronombre, verbo, participio, preposición, adverbio, conjunción, interjección. Nos otros, con los griegos, no distinguiremos la interjección del adverbio, **ꝛ** añadiremos con el artículo el gerundio, el cual no tienen los griegos, **ꝛ** el nombre participial infinito, el cual no tienen los griegos ni latinos. Assí que serán por todas, diez partes de la oración en el castellano: nombre, pronombre, artículo, verbo, participio, gerundio, nombre participial infinito, preposición, adverbio, conjunción. (Nebrija, 1492, pp. 234-235)

Esta clasificación se mantuvo casi idéntica (excepto en lo referente a las formas verbales no personales) hasta la gramática de Alarcos en 1994. Tanto la primera gramática de la RAE (1771) como el *Esbozo*, ya de 1973, seguían agrupando a los sustantivos y adjetivos dentro de la categoría de "nombre", y a los determinantes y pronombres dentro de la de "pronombre". Así, la primera *Gramática de la lengua castellana* (1771) distinguía nueve partes de la oración: nombre, pronombre, artículo, verbo, participio, adverbio, preposición, conjunción e interjección.

Por su parte, el *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española* (1973) en su parte de morfología dedica varios epígrafes al nombre (que puede ser nombre sustantivo o nombre adjetivo), al pronombre (que también puede ser pronombre sustantivo o pronombre adjetivo, con el que agrupa también al artículo), al verbo y a las preposiciones. Menciona, además, las conjunciones, los adverbios y las interjecciones, pero no les dedica un epígrafe propio, tal vez por el hecho de ser solo un esbozo de una gramática más completa que había de venir.

Alarcos, en su gramática de 1994 (que iba a ser académica, pero que quedó finalmente en personal) habla de cuatro unidades del enunciado independientes (sustantivo, adjetivo, verbo y adverbio), a las que luego añade la interjección que constituye por sí sola un enunciado. Los pronombres son, en realidad, un tipo especial de sustantivos, y el artículo es un mero accidente del sustantivo como el género y el número. Por primera vez en una gramática auspiciada por la RAE se separan definitivamente el sustantivo y el adjetivo (después de solo… 502 años, si nos remontamos a Nebrija), así como el determinante y el pronombre. De estos dos matrimonios rotos surge otro, el del adjetivo, que incluye ahora los adjetivos calificativos y los adjetivos determinativos. Esta

nomenclatura aún persiste en muchos libros de texto, aunque está condenada a desaparecer tras la *Nueva gramática* de la RAE.

En la gramática que nos ocupa, la *Nueva gramática* de 2009, se afirma lo siguiente:

> En la actualidad son muchos los autores que reconocen entre las clases sintácticas de palabras el artículo (*el, un*), el sustantivo (*aire, prudencia*), el adjetivo (*limpio, literario*), el pronombre (*tú, quien*), el verbo (*ser, hablar*), el adverbio (*lejos, abiertamente*), la preposición (*de, durante*), la conjunción (*y, aunque*) y la interjección (*eh, vaya*). (RAE, 2009, p. 43)

Un poco más adelante incluye a los artículos en una clase más general:

> Suele aceptarse hoy que los artículos, los demostrativos y los posesivos constituyen la clase gramatical de los determinantes o determinativos. Si se interpreta este término en un sentido amplio, de forma que dé cabida a otras unidades que legitiman a los sustantivos como argumentos de un predicado, la clase de determinantes se amplía para dar cabida a los cuantificadores prenominales (*alguna, tres, muchos*, etc.). (RAE, 2009, p. 49)

Por lo tanto, nos quedamos con esta clasificación, que es la que explicita en su *Gramática básica* y, en definitiva, la que busca asentarse en el conocimiento general que los hispanohablantes tienen de la gramática de su lengua:

> En la actualidad se reconocen las siguientes [clases de palabras]: el sustantivo (*piedra, bondad*), el adjetivo (*fértil, digital*), el determinante (*el, un, mi, algún*), el pronombre (*tú, alguien*), el verbo (*vivir, estar*), el adverbio (*antes, bien*), la preposición (*con, desde*), la conjunción (*pero, pues*) y la interjección (*caramba, oh*). (RAE, 2011, pp. 6-7)

En el siguiente cuadro se puede ver un resumen de la evolución de la clasificación de los tipos de palabras desde 1492 hasta 2009:

<table>
<tr><th>GRAMÁTICA DE NEBRIJA (1492)</th><th colspan="2">1ª GRAMÁTICA DE LA RAE (1771)</th><th colspan="2">ESBOZO DE LA RAE (1973)</th><th colspan="2">GRAMÁTICA DE ALARCOS (1994)</th><th>NUEVA GRAMÁTICA DE LA RAE (2009)</th></tr>
<tr><td>partes de la oración</td><td colspan="2"></td><td colspan="2"></td><td colspan="2">clases de palabras o unidades del enunciado</td><td>clases sintácticas</td></tr>
<tr><td rowspan="2">NOMBRE</td><td rowspan="2">NOMBRE</td><td>nombre sustantivo</td><td rowspan="2">NOMBRE</td><td>nombre sustantivo</td><td colspan="2">SUSTANTIVO</td><td>SUSTANTIVO</td></tr>
<tr><td>nombre adjetivo</td><td>nombre adjetivo</td><td rowspan="3">ADJETIVO</td><td>adjetivo calificativo</td><td>ADJETIVO</td></tr>
<tr><td>ARTÍCULO</td><td colspan="2">ARTÍCULO</td><td rowspan="3">PRONOMBRE</td><td>artículo</td><td rowspan="2">adjetivo determinativo</td><td rowspan="2">DETERMINANTE</td></tr>
<tr><td rowspan="2">PRONOMBRE</td><td colspan="2" rowspan="2">PRONOMBRE</td><td>pronombre adjetivo</td></tr>
<tr><td>pronombre sustantivo</td><td colspan="2">sustantivo</td><td>PRONOMBRE</td></tr>
<tr><td>VERBO</td><td colspan="2" rowspan="4">VERBO</td><td colspan="2" rowspan="4">VERBO</td><td colspan="2" rowspan="4">VERBO</td><td rowspan="4">VERBO</td></tr>
<tr><td>GERUNDIO</td></tr>
<tr><td>NOMBRE PARTICIPIAL INFINITO</td></tr>
<tr><td>PARTICIPIO</td><td colspan="2">PARTICIPIO</td></tr>
<tr><td>PREPOSICIÓN</td><td colspan="2">PREPOSICIÓN</td><td colspan="2">PREPOSICIÓN</td><td colspan="2">preposición</td><td>PREPOSICIÓN</td></tr>
</table>

CONJUNCIÓN	CONJUNCIÓN	*CONJUNCIÓN*	*conjunción*	CONJUNCIÓN
ADVERBIO	ADVERBIO	*ADVERBIO*	ADVERBIO	ADVERBIO
	INTERJECCIÓN	*INTERJECCIÓN*	INTERJECCIÓN	INTERJECCIÓN

La mayor complejidad radica en lo que la RAE denomina "clases cruzadas", como el pronombre, el determinante o el adverbio, que se componen de subtipos que pueden coincidir en distintas clases sintácticas. Así, los demostrativos, los posesivos, los cuantificadores, los relativos, los interrogativos y los exclamativos constituyen clases o agrupaciones transversales de palabras que, aun perteneciendo a clases sintácticas diferentes, tienen ciertas propiedades comunes. En estas agrupaciones transversales, además, es donde recaen muchos de los cambios respecto a las clasificaciones anteriores, por lo que en este artículo vamos a centrarnos en estas unidades transversales.

2. CLASES TRANSVERSALES

2.1. DEMOSTRATIVOS

Según la *Nueva Gramática,* los demostrativos son una clase transversal que incluye pronombres, determinantes y adverbios "que expresan la situación espacial o temporal de alguien o algo en relación con la que corresponde al hablante u oyente" (RAE, 2009, 1269). Se trata, pues, de palabras deícticas, es decir, palabras cuyo significado depende de la localización tempoespacial de los interlocutores.

DETERMINANTES				PRONOMBRES	ADVERBIOS
SINGULAR		PLURAL		SINGULAR	de lugar: *aquí, ahí, allí…*
MASCULINO	FEMENINO	MASCULINO	FEMENINO	NEUTRO	
este	esta	estos	estas	esto	de tiempo: *hoy, ayer…*
ese	esa	esos	esas	eso	de cantidad o grado: *tanto…*
aquel	aquella	aquellos	aquellas	aquello	de manera: *así*

2.1.1. Determinantes demostrativos: *este/a/os/as, ese/a/os/as, aquel/la/los/llas*

La principal novedad de la *Nueva Gramática* en cuanto a la categoría de los demostrativos es que se decanta por la teoría según la cual los únicos pronombres demostrativos son los neutros. Las formas masculinas y femeninas se consideran determinantes tanto si van antecediendo al nombre como si van solas, ya que se interpreta que son determinantes de un sintagma nominal cuyo núcleo está elidido. Así, en *No quiero cualquier bicicleta; quiero esa*, el complemento directo del verbo *quiero* es el grupo nominal [*esa Ø*], que tiene como núcleo [*Ø*] un sustantivo elidido, cuyo contenido se recupera a partir del texto inmediatamente anterior.

Esta teoría tiene repercusiones también en la ortografía; de hecho, la intención de la RAE era eliminar la tilde diacrítica de lo que hasta entonces había considerado pronombres

demostrativos, pero al final quedó en una mera recomendación en la *Ortografía* de 2010 (pesaba mucho la costumbre, mantenida desde la *Gramática* –que incluía entonces *Ortografía*– de 1870). Si en ambos casos se trata de determinantes, la tilde diacrítica ya no tiene sentido. Esto supone también, para los profesores de ELE, una cierta liberación de la "cruz" que era la tilde diacrítica en los demostrativos, ya que obligaba en cierta manera a los alumnos a realizar un constante análisis morfológico.

Sin embargo, el análisis de *esa* como pronombre en la frase anterior también es considerado válido en la *Nueva gramática* de 2009. En la *Nueva gramática básica* de 2011, de carácter puramente divulgativo, se decanta claramente por la primera opción: "se piensa hoy generalmente que todos los demostrativos, excepto los neutros, son determinantes: unos afectan a un nombre explícito (*ESTE DISCO es fabuloso*) y otros, al nombre elidido (*ESTE Ø es fabuloso*)" (RAE, 2011, p. 109).

Otra cuestión es cuando los demostrativos van pospuestos al sustantivo (*el disco este*). Para el no especialista, en la *Nueva gramática básica* de 2011, zanja la cuestión comentando que "cuando aparecen tras el núcleo nominal, se asimilan a los adjetivos, por lo que el grupo necesita de un determinante previo (*el día aquel*)" (RAE, 2011, p. 109). No obstante, la cuestión es mucho más compleja, tal como se aprecia en la *Nueva gramática* de 2009. Tras admitir que no existe acuerdo sobre la naturaleza categorial del demostrativo pospuesto, realiza un recorrido sobre lo que no es:

- reconoce que no se puede considerar un determinante, porque en estos casos hay un artículo (*el día aquel*) o un posesivo (*su amigo ese*) que ejerce ese papel;

- tampoco se puede asimilar a los adjetivos restrictivos, porque, semánticamente, parece modificar a todo el grupo nominal, en lugar de solo al sustantivo (*el conejo rosa aquel*), y, sintácticamente, no admite sustantivos tácitos (*la gente esta* no da **la Ø esta* como *las mesas azules* da *las Ø azules*).

Como análisis "bien encaminado" considera el que equipara estas construcciones a las aposiciones; así, *el muchacho este* se parecería a *mi amigo Justo* (aunque en este caso, *este* se tendría que considerar pronombre y, entonces, rompería la armónica organización antes mencionada). El principal problema es que, en estos casos, los modificadores restrictivos pueden preceder o seguir al demostrativo, es decir, se encuentran casos como *el tío canijo aquel*, pero también como *las bombas esas tan gordas* o *los pelos esos rojitos*, donde la explicación como aposición es más compleja. Como se explicita en la *Nueva gramática,* "el problema de hacer compatibles estas diversas posiciones sintácticas con la estructura apositiva que se acaba de mencionar no ha recibido todavía una solución enteramente satisfactoria en los estudios de sintaxis" (RAE, 2009, p. 1306).

2.1.2. Pronombres demostrativos: *esto, eso, aquello*

La única novedad a este respecto es que se restringe el grupo de pronombres demostrativos a los neutros, si seguimos la tendencia que prefiere actualmente la RAE.

2.1.3. Adverbios demostrativos

1) de lugar: *aquí, ahí, allí, acá, acullá*.

2) de tiempo: *hoy, ayer, mañana, pasado mañana, anteayer* o *antier, anteanoche, anoche, entonces*.

3) de cantidad o grado: *así, tanto*.

4) de manera: *así*.

2.1.4. Otros demostrativos

Tal y *tanto* pueden tener usos demostrativos, que incluyen, implícitamente, una comparación.

1) *tal(es)*: el pronombre neutro *tal* se utilizaba en la lengua clásica como demostrativo: *No, amigo, no haré yo* TAL.

Más común en la actualidad es el uso del determinante cualitativo *tal(es)* como demostrativo: *Ese cambio de tiempo requiere lugares específicos, espacios privilegiados, pero en esta ciudad no hay* TALES *lugares*.

Tal(es) no es determinante demostrativo en las construcciones consecutivas, en las que actúa como cuantificador ponderativo: *Tenía tal sueño que me quedé dormido al instante*.

2) *tanto/a/os/as:* como demostrativo, con carácter deíctico, puede funcionar como adverbio (*No sabía que fumaras* TANTO), como pronombre (*Nunca había visto* TANTOS) o como determinante (*No tardes* TANTO *tiempo*). Al igual que *tal(es)*, no funciona como demostrativo en las construcciones consecutivas.

2.2. POSESIVOS

Los posesivos se habían incluido tradicionalmente en la categoría de los pronombres; de hecho, en la *Nueva gramática* se destacan las semejanzas que tienen con los pronombres personales, ya que son las únicas manifestaciones de los rasgos de persona fuera de la flexión verbal. Presentan dos tipos de formas diferentes:

1) los posesivos átonos prenominales, que cumplen simultáneamente dos funciones, la de complementos del nombre (análogos a los introducidos por la preposición *de*, como en *su casa — la casa de Ana*) y la de determinantes definidos;

2) los posesivos tónicos posnominales, que solo ejercen la primera de esas dos funciones, por lo que se asimilan a los adjetivos restrictivos.

El problema de la clase de palabra a la que pertenecen se soluciona con la nueva visión de los posesivos como una clase transversal, que permite considerar que "*nuestra* es en *nuestra casa* un determinante posesivo, y en *una casa nuestra* un adjetivo posesivo, sin que ello implique contradicción" (RAE, 2009, pp. 1343-1344). Así, la clasificación de los posesivos sería la siguiente:

DETERMINANTES POSESIVOS		PRIMERA PERSONA	SEGUNDA PERSONA		TERCERA PERSONA
un poseedor	singular	*mi*	*tu*	*su*	*su*
	plural	*mis*	*tus*	*sus*	*sus*
varios poseedores	singular	*nuestro/a*	*vuestro/a*	*su*	*su*
	plural	*nuestros/as*	*vuestros/as*	*sus*	*sus*

Cabe añadir el determinante posesivo relativo *cuyo*, que aparecerá en el paradigma de los relativos. Como podemos observar, las categorías pueden ser doblemente transversales, como el caso de *cuyo*, que pertenecería a la clase sintáctica de los determinantes y las transversales de los posesivos y de los relativos.

ADJETIVOS POSESIVOS		PRIMERA PERSONA	SEGUNDA PERSONA		TERCERA PERSONA
un poseedor	singular	*mío/a*	*tuyo/a*	*suyo/a*	*suyo/a*
	plural	*míos/as*	*tuyas/as*	*suyos/as*	*suyos/as*
varios poseedores	singular	*nuestro/a*	*vuestro/a*	*suyo/a*	*suyo/a*
	plural	*nuestros/as*	*vuestros/as*	*suyos/as*	*suyos/as*

Según esta teoría, en *Este es mi bocadillo y ese es el tuyo*, *tuyo* sería un adjetivo que acompaña a un sustantivo tácito o elidido [*el Ø tuyo*].

2.3. CUANTIFICADORES Y NUMERALES

La clase transversal de los cuantificadores es, quizás, la que más quebraderos de cabeza ha dado a los gramáticos y más cambios ha sufrido a lo largo de la historia de las gramáticas de nuestro idioma. Así, mientras los demostrativos, los posesivos y los relativos ya aparecían en la primera gramática de la RAE (de 1771) junto con los personales en el grupo de los pronombres, los numerales, por ejemplo, eran una especie de los "nombres": los cardinales y los ordinales los consideraba "nombres adjetivos", mientras que los colectivos y los partitivos eran "nombres sustantivos".

Además, pese a que tanto indefinidos como numerales tienen como función cuantificar al sustantivo, las gramáticas parecen haberse empeñado en clasificarlos en categorías diferentes. Por ejemplo, en el ya mencionado *Esbozo*, de 1973, se consideraba a los indefinidos como uno de los tipos de pronombres, pero no a los numerales. Eso sí, estos últimos se agrupaban, por afinidad, con los pronombres, como el artículo.

Los "indefinidos", haciendo honor a su nombre, se convirtieron en un auténtico cajón de sastre en el que tenían cabida todas las palabras que no se ajustaban a los estrictos

paradigmas del resto de categorías, independientemente de que fueran o no cuantificadores. La *Nueva gramática* ha realizado una auténtica labor de limpieza, ya que ha devuelto a la categoría de adjetivos palabras como *mismo* o *propio*, que, aunque pueden anteponerse al sustantivo, no son determinantes, sino adjetivos prenominales.

Una vez eliminados los indefinidos no cuantificadores, ya no hace falta hablar de "indefinidos" como una clase transversal, sino de cuantificadores como un grupo muy heterogéneo que engloba sustantivos, determinantes, adjetivos, pronombres y adverbios, que tienen en común expresar una cuantificación, en el que estaría incluida una parte de los paradigmas tradicionales de indefinidos y numerales. No todos los numerales, sin embargo, funcionan siempre como cuantificadores: la *Nueva gramática* compara el uso cuantificador de *cinco* en *Solo contestó cinco de los mensajes recibidos* frente a su uso como sustantivo numeral –pero sin función cuantificadora– en *El cinco es mi número de la suerte* (RAE, 2009, pp. 1503-1504).

2.3.1. Cuantificadores

Los cuantificadores, al igual que el resto de estas agrupaciones transversales, pueden funcionar como diferentes tipos de palabras, sobre todo determinantes (*Han venido MUCHOS amigos*), pronombres (*No ha venido NADIE*) y adverbios (*Ha llovido MUCHO*), pero también con sustantivos (*una DOCENA de huevos*). Y próximos a los cuantificadores están también los adjetivos cuantificativos (*en NUMEROSAS ocasiones*).

Así, en una oración como la del ejemplo mencionado (*Han venido MUCHOS amigos*), la *Nueva gramática* reconoce que, aunque algunos los consideran adjetivos (en la denominación clásica de "adjetivos determinativos"), el hecho de que sean compatibles con otros adjetivos (*MUCHOS buenos estudiantes*) es uno de los argumentos que suelen considerarse en la actualidad para entender que el cuantificador *muchos* tiene más puntos en común con los determinantes que con los adjetivos.

En cuanto a lo que tradicionalmente se consideraba pronombres (*Han venido MUCHOS*), como ya se sabe, la *Nueva gramática* opta por el análisis que interpreta que el sustantivo núcleo de ese grupo nominal está elidido (o tácito): *Han venido MUCHOS Ø*. Si aceptamos este análisis, la gran mayoría de lo que se consideraban pronombres se clasifica ahora en el grupo de los determinantes y, por lo tanto, el paradigma de los pronombres cuantificativos se reduce a las formas que nunca pueden ser determinantes (*nadie* o *alguien*) y a las formas neutras (como *mucho* en *comimos MUCHO*). En el primer caso, no hay ninguna duda: *algo, alguien, nada* y *nadie* no pueden ser más que pronombres. Por el contrario, en el segundo caso, las formas neutras se acercan tanto a los usos adverbiales (*sufre MUCHO)*, que no existe completo acuerdo entre los gramáticos acerca de si son pronombres o adverbios.

En función de su naturaleza semántica, los cuantificadores pueden clasificarse en fuertes y débiles. Los cuantificadores fuertes (también llamados universales o definidos) tienen en común con el artículo determinado, con los demostrativos y con los posesivos que no pueden introducir el complemento directo del verbo *haber* (**Hay ambos estudiantes en la clase*, como **Hay los estudiantes en la clase*), mientras que los cuantificadores débiles (o

indefinidos) sí pueden (*Hay algunos estudiantes en la clase*, *Hay veinte estudiantes en la clase*). Esto es así porque los grupos nominales que forman los cuantificadores fuertes abarcan la totalidad de los elementos que componen algún conjunto (aunque aparezcan en singular, como en *Cada libro estaba en su sitio*), mientras que la predicación que introducen los cuantificadores débiles "no se aplica más que a una parte de algún conjunto, como en *muchos escalones, algunos de los libros*, o incluso de una sola entidad, como en *Algo de esta ciudad permanecerá en mí para siempre*" (RAE, 2009, p. 1388). Su clasificación es la que sigue:

1) cuantificadores fuertes o universales: *todo/a/os/as, cada, sendos/as, ambos/as*

2) cuantificadores débiles o indefinidos:

2.a) cuantificadores existenciales (aluden a la existencia o inexistencia de una persona a cosa). Pueden ser positivos (*alguien, algo, alguno/a/os/as*) o negativos (*nadie, nada, ninguno/a/os/as*).

2.b) cuantificadores de indistinción o de elección libre (se refieren a una entidad elegida arbitrariamente entre otras): *cualquiera / cualesquiera*.[11]

2.c) cuantificadores evaluativos (evalúan una cantidad o un grado interpretándola como inferior o superior a alguna norma o a alguna expectativa): *mucho/a/os/as, poco/a/os/as, bastante(s), demasiado/a/os/as*.[12]

2.d) cuantificadores numerales cardinales: *dos, tres, cuatro…*

2.e) cuantificadores comparativos: *más, menos, tanto*.

2.3.2. Numerales

Como ya se ha mencionado, los numerales cardinales se consideran cuantificadores débiles cuando son determinantes (de un sustantivo explícito o tácito). Cuando se usan como sustantivos (*El ocho es mi número de la suerte*), no cuantifican, como tampoco cuando se usan como ordinales (*la fila seis*, *el cincuenta aniversario*). Veamos, pues, los tipos de numerales y las categorías gramaticales en las que se pueden encuadrar:

1) CARDINALES: pueden ser determinantes (cuando cuantifican, tanto en *leí tres libros* como en *leí tres*), adjetivos (*el piso veintitrés*) o sustantivos (*El trece da mala suerte*). Dentro de este último grupo cabe distinguir los sustantivos numerales colectivos, como *docena* o *millón*.

[11] A estos cuantificadores se asimilan las construcciones de "artículo definido + superlativo + sustantivo" del tipo *Le podremos resolver la más pequeña duda que se plantee*, donde *la más pequeña duda* tiene un significado muy similar a *cualquier duda* (RAE 2009, p. 1466).

[12] "El cuantificador interrogativo *cuánto* y el relativo *cuanto* se asimilan indirectamente a este grupo, aunque los rasgos interrogativos del primero exigen que se use para solicitar una evaluación o una medición, en lugar de para realizarla" (RAE 2009, p. 1389).

2) ORDINALES: aunque tradicionalmente se han considerado determinantes (o adjetivos determinativos), se tiende ahora a pensar "que la sintaxis de los ordinales se asimila a la de los adjetivos calificativos" (RAE, 2009, p. 1529). También se pueden usar como adverbios, de ahí la posibilidad de alternar *Inés llegó primero* (adverbio) con *Inés llegó primera* (adjetivo).

3) FRACCIONARIOS (o partitivos): pueden ser adjetivos (*medio/a*) o sustantivos (*décima, centésima*).

4) MULTIPLICATIVOS: también podemos encontrar adjetivos (*doble vuelta de llave*) y sustantivos (*el doble de comida*).

2.4. RELATIVOS, INTERROGATIVOS Y EXCLAMATIVOS

Los relativos, por un lado, y los interrogativos y exclamativos, por otro, forman dos clases transversales que tienen muchos puntos en común; no solo porque presentan rasgos léxicos y morfológicos muy similares (prácticamente son las mismas formas, con o sin tilde), sino también porque "en las oraciones a las que dan lugar se hace referencia al valor de una incógnita (una variable lógica, en términos más precisos) que corresponde al argumento o al adjunto de algún predicado, o bien a un atributo" (RAE, 2009, p. 1557). Esa incógnita puede hacer referencias a personas (*quien, quién*), cosas (*que, qué*), lugares *(donde, dónde)*, maneras (*como, cómo*), tiempos *(cuando, cuándo)* y cantidades o grados *(cuanto, cuánto)*.

Como principal diferencia, los relativos tienen un antecedente (expreso o tácito), mientras que los exclamativos e interrogativos carecen de él. Además, la mayoría de los relativos son átonos (a excepción de *cual*). Hay un uso, sin embargo, en el que los otros relativos se usan también como elementos tónicos y pueden llevar tilde, pero no tenemos que confundirlos con los interrogativos; se trata de oraciones de infinitivo del tipo *Ya tengo con quién ir* o *No había dónde alojarse*. Según la *Nueva gramática*, el que estos relativos puedan llevar tilde "no implica que pasen a formar parte del paradigma de los interrogativos. La tilde señala simplemente que algunos hablantes pronuncian los relativos en estas construcciones como palabras tónicas" (RAE, 2009, p. 2024). Esta cuestión es determinante a la hora de analizar la subordinada de infinitivo: "no se consideran interrogativas indirectas, sino relativas de pronombre indefinido tónico, las introducidas por los verbos *haber* y *tener* en construcciones como *No hay de quién fiarse* o *No tenía dónde dormir*" (RAE, 2009, p. 3264).

En cuanto a la categoría gramatical, en los tres grupos encontramos pronombres, determinantes y adverbios. A continuación vamos a acudir a la *Nueva gramática básica* de 2011 para transcribir el inventario y los ejemplos de las distintas categorías de relativos y de interrogativos y exclamativos que en ella aparecen, por su gran claridad (RAE, 2011, pp. 128-129).

2.4.1. Relativos

DETERMINANTES	PRONOMBRES	ADVERBIOS
	que ~ "art. + *que*"	*donde*
cuyo/a/os/a[13]	*quien/es*	*cuando*
"art. + *cual/es*"		*como*
cuanto/a/os/as[14]		*cuanto*

Que (pronombre): *el tiempo que perdemos.*

"Art. + *que*" (pronombre): *las causas por las que no viene.*
"Art. + *cual*" (pronombre): *un objetivo por el cual dan la vida.*
"Art. + *cual*" (determinante) [poco usado hoy]: *por las cuales causas yo dimití.*

Quien (pronombre): *los muchachos a quienes defiende.*
Cuyo (determinante): *Son fenómenos cuya causa desconocemos.*
Donde (adverbio): *la ventana por donde mira al mundo.*
Cuando (adverbio): *los tiempos cuando íbamos a la escuela.*
Como (adverbio): *No juega como jugaba.*
Cuanto (determinante): *Lo transmite a cuantos países hay en el mundo.*
Cuanto (pronombre): *Desprecia cuanto ignora.*
Cuanto (adverbio): *Trabajó cuanto pudo.*

2.4.2. Interrogativos y exclamativos

DETERMINANTES	PRONOMBRES	ADVERBIOS
qué		
[cúyo][15]	*quién/es*	*dónde, cuándo*
cuál/es		*[cuál]*[16]*, cómo*
cuánto/a/os/as		*cuánto ~ cuán*[17]

Qué (determinante): *¿Qué día vendrán? /¡Qué día tan maravilloso!*
Qué (pronombre): *¿Qué dicen? /¡Qué dices!*
Qué (adverbio): [no se usa como interrogativo] */¡Qué fácil parece!*
Cuánto (determinante): *¿Cuánto dinero cuesta? /¡Cuánto miedo he pasado!*
Cuánto (pronombre): *¿Cuánto se ha gastado? /¡Cuánto gasta!*
Cuánto (adverbio): *¿Cuánto ha sufrido? /¡Cuánto sufre!*
Cuán (adverbio): *¿Cuán lejos está de aquí? /¡Cuán lejos viven!*
Cuál (determinante): *¿Cuál vida prefieres? /*[no se usa como exclamativo]
Cuál (pronombre): *¿Cuáles son tus libros? /*[no se usa como exclamativo]
Cuál (adverbio): [no se usa como interrogativo] */¡Cuál gritan esos malditos!*
Cómo (adverbio): *¿Cómo vive? /¡Cómo vive!*

[13] Determinante relativo posesivo.
[14] Determinante o pronombre cuantificador relativo.
[15] La forma *cúyo* ha desaparecido del uso.
[16] Hoy resulta arcaico el uso exclamativo de *cuál* como adverbio.
[17] Excepto en algunas regiones de América, *cuán* queda restringido hoy al ámbito literario.

Quién (pronombre): *¿Quién es el comandante? /¡Quién pudiera asistir!*
Cuándo (adverbio): *¿Cuándo es la reunión? /¡Cuándo nos veremos!*
Dónde (adverbio): *¿Dónde están las llaves? / ¡Dónde hemos caído!*

3. CONCLUSIÓN

Esta rápida visión de las agrupaciones transversales habría que completarla con un repaso de las clases sintácticas y sus distintos subgrupos, pero esto supera los límites de este artículo, por lo que invito a que se acerquen a las publicaciones de la Real Academia, pero sin los prejuicios heredados tras tantos siglos de gramática que pesan como un lastre a la hora de tener una visión objetiva y renovada sobre este tema.

En definitiva, los límites entre las diferentes clases de palabras nunca han estado nítidamente delimitados. Es verdad que podemos afirmar que hay casi unanimidad en cuanto a algunas, como el verbo, pero siempre encontramos casos polémicos. Así, ¿qué tipo de palabra es *hace* en *Hace tres años fui a Málaga*? Ni siquiera la *Nueva gramática* da una respuesta clara. Los adjetivos han pasado de estar emparejados con los sustantivos a formar una clase sola, tras su breve matrimonio con los determinantes. Estos últimos y los pronombres forman las categorías que más fluctuaciones han sufrido. Por todo ello es tan importante para el hispanismo esta obra académica, ya que nos aporta a todos una obra consensuada, imprescindible para todo aquel que se ocupe en el futuro del estudio o la enseñanza de la lengua de Cervantes. Esperemos que a partir de esta *Nueva gramática* de la RAE –y al menos, de cara a la galería, a los libros de texto y demás publicaciones divulgativas–, la clasificación en nueve categorías (sustantivo, adjetivo, verbo, adverbio, determinante, pronombre, conjunción, preposición e interjección) traiga algo de calma al tormentoso mar de la gramática.

BIBLIOGRAFÍA

Alarcos Llorach, E., 1994. *Gramática de la Lengua Española*. Madrid: Espasa Calpe.

Nebrija, A. de, 1492. *Gramática de la lengua castellana*. Edición de 1992. Madrid: Aguilar.

RAE, 1771. *Gramática de la Lengua Castellana*. Disponible en: www.rae.es.

RAE, 1989 [1973]. *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe.

RAE, 2009. *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa.

RAE, 2011. *Nueva gramática básica de la lengua española*. Madrid: Espasa.

DE LA LENGUA A LA IDEA

FABIANA ÁLVAREZ-EJZENBERG
UNIVERSITÉ SORBONNE NOUVELLE - PARIS 3

EL VERBO *DAR* EN CONSTRUCCIONES VERBO-NOMINALES

INTRODUCCIÓN

Una de las tantas dificultades que debe afrontar quien enseña una lengua extranjera es cómo facilitarle al aprendiz la adquisición de los diversos sentidos que aportan ciertas unidades del léxico según el contexto en el que se presentan. Entre los signos que revelan una pluralidad de capacidades expresivas, el verbo *dar* ocupa un lugar destacado, ya que el hispanohablante recurre a él para expresar experiencias de índole muy diversa en relación con su universo físico, mental y emocional. El presente trabajo tiene por objeto analizar el empleo de este verbo en construcciones verbo-nominales del tipo *dar una explicación, dar un grito*, *dar un salto,* en las que se expresa la realización del proceso designado por un sustantivo deverbal. Presentaremos en primer lugar la perspectiva teórica que fundamenta el análisis propuesto. Expondremos a continuación el estado de la cuestión desde diversas perspectivas de análisis, que en su mayoría señalan la gramaticalización y desmaterialización semántica de un verbo polisémico. Estudiaremos por último el contenido semántico de *dar* y su aporte a este tipo de construcciones desde la óptica monosémica elegida en el presente trabajo. Concluiremos con una breve reflexión acerca de la aplicabilidad de nuestro análisis a la enseñanza de vocablos multirreferenciales.

1. MARCO TEÓRICO

Un marco teórico o perspectiva de análisis constituye una óptica que le ofrece al lingüista una referencia conceptual que se acomoda a su manera de interpretar los fenómenos del lenguaje, es decir, un conjunto de postulados que dan respuesta satisfactoria y económica a sus exigencias de comprensión.

La perspectiva teórica desde la cual enfocamos el análisis de las construcciones verbo-nominales con *dar* se basa en los siguientes postulados:

1) *Distinción entre lengua y discurso*: el lingüista francés Gustave Guillaume (1992, p. 197; 1997, p. 7) va más allá de la distinción saussuriana entre lengua y habla y establece la diferencia entre, por un lado, la *lengua* como sistema de representaciones potenciales, del que el hablante se sirve inconscientemente para construir su *discurso*, y, por otro, este último, que constituye el sistema de enunciados efectivamente producidos.

2) *Unicidad del signo lingüístico* (lectura monosémica de las palabras): el signo lingüístico fue definido por Saussure como una unidad bipartita constituida por un *significante* o

imagen acústica y un *significado* o concepto, indisociable el uno del otro. De esta definición se desprende el postulado de la unicidad, según el cual a cada significante le corresponde un solo y único significado. Una vez actualizado, materializado en el *discurso*, el signo remitirá a una o diversas situaciones del mundo de la experiencia según el contexto en el que se presente, gracias a su único significado inscrito en la *lengua*.

Pensamos que los numerosos empleos del verbo *dar* ponen de manifiesto una idea directriz o rasgo común a todos ellos, una noción muy general y abstracta relacionada con la existencia. Esto nos permite postular que de un solo significado se desprenden diversos efectos de expresión, lo que concuerda con la hipótesis de la unicidad del signo, es decir, la indisociabilidad de sus componentes.

2. ESTADO DE LA CUESTIÓN

2.1. UNICIDAD *VS.* POLISEMIA

La óptica conceptual que elegimos nos permite postular que el único significado del verbo *dar*, inscrito en la *lengua*, lo autoriza a aportar diversos sentidos, una vez actualizado en el *discurso* y en contextos determinados. La pluralidad de los matices expresivos de *dar* queda patente en la detallada descripción de las capacidades referenciales del verbo que aparece recogida en obras como el diccionario de Rufino Cuervo (1994 [1987]) o en el DRAE (2012)[18].

Desde una perspectiva semántica opuesta a la unicidad del signo, se postula que la pluralidad de acepciones de *dar* pone de manifiesto la diversidad de *significados* que revelan las palabras. Desde esta óptica, de hecho, las palabras pueden ser monosémicas y polisémicas. Vocablos de índole técnica y científica presentan en general un significado unívoco (*antibiótico*, *lapicera*, *léxico*, etc.), mientras que los signos polisémicos revelan diferentes significados, asociados en alguna medida. Así, la naturaleza polisémica del verbo *dar* se manifestaría en sus diversos empleos, siendo 'transferir' su significado básico o primario del cual se desprenden otros. Ahora bien, ciertos empleos del verbo en contextos en los que se aleja de su significado básico de transferencia revelarían un vocablo desprovisto en cierta medida de su contenido léxico "pleno" como consecuencia de un proceso de *gramaticalización*. Siempre según el punto de vista polisémico, opuesto a la óptica monosémica elegida en el presente trabajo, uno de estos usos gramaticalizados se revelaría en su combinatoria con sustantivos deverbales en las construcciones semilexicalizadas, comúnmente llamadas construcciones con verbos soporte o de apoyo, que son el objeto de estas páginas.

[18] Rufino Cuervo (1994 [1987]) dedica 36 páginas de su obra a la descripción del verbo *dar*. El DRAE (2012), por su parte, presenta 53 acepciones del mismo.

2.2. DOS PROCESOS DE CAMBIO SEMÁNTICO: *GRAMATICALIZACIÓN* Y *LEXICALIZACIÓN*

La *gramaticalización* y *lexicalización* son fenómenos involucrados en los procesos evolutivos de cambios lingüísticos y dan cuenta de diversos y en muchos casos diferentes procesos evolutivos. En el caso de la *gramaticalización*, esta puede designar tanto un tipo de cambio lingüístico como el enfoque teórico que da cuenta de este tipo de cambio. Puede incluso ser sinónimo de cambio lingüístico en general, sin distinción de tipo de evolución. Si nos atenemos a la primera definición que propone Meillet (1975 [1921], p. 131), la *gramaticalización* implica la adquisición de una función gramatical por parte de una palabra autónoma a partir de su debilitamiento fonológico y nocional. Posteriormente, Kurylowicz (1975 [1960], p. 52) se referirá a la *gramaticalización* como un fenómeno de gradación que da como resultado un aumento progresivo del carácter gramatical de las palabras afectadas. Esta evolución de un estatus léxico a uno gramatical, o gramatical a más gramatical, implica una degradación en los ámbitos semántico, pragmático, sintáctico y fonético (Heine y Reh, 1984, p. 15).

Los estudios que se consagran a la *gramaticalización* sostienen que las unidades sujetas a estos cambios debilitan o pierden su significado referencial. Entre las modificaciones que conlleva la *gramaticalización*, el cambio semántico sigue generando cierta polémica, ya que las opiniones van desde postular una desemantización total hasta una conservación del contenido semántico de las unidades gramaticalizadas. Meillet (1912, p. 139) señala el debilitamiento de la significación concreta de las palabras. Según Givón (1979, p. 316-7; 1995, p. 127), la *gramaticalización* produce un *blanqueamiento (semantic bleaching)* y, según Heine y Reh (1984), una *desemantización (desemanticization)*. Por su parte, Bybee y Pagliuca (1985, p. 59-63) subrayan la generalización o el debilitamiento de contenido semántico. Más recientemente el cambio semántico ha sido considerado no en términos de debilitamiento o pérdida, sino de desplazamiento nocional o de redistribución de sentido. En esta nueva perspectiva, la metáfora, la metonimia y las implicaturas e inferencias sugeridas explican la evolución semántica de las palabras a partir de su significado (Hopper y Traugott, 2003). Concretamente, el empleo en un determinado contexto por parte del locutor de las inferencias sugeridas por un lexema le imprime un nuevo valor semántico, lo que explicaría la polisemia pragmática de las palabras (Traugott y Dasher, 2002, p. 40 y *pássim*).

En la opinión de quienes sostienen la *desemantización* de los verbos soporte o de apoyo, esta resultaría de la *gramaticalización* de la unidad verbal cuando forma parte de ciertas construcciones verbo-nominales. Nuestro punto de vista unicista no permite concebir ninguna degradación semántica, como se intentará demostrar más adelante.

Otro mecanismo de compleja caracterización es la *lexicalización* que, como en el caso de la *gramaticalización*, da cuenta de diversos procesos, muchas veces complementarios, otras veces contradictorios. En un sentido amplio, la *lexicalización* se aplica a la creación de nuevas unidades léxicas y su alcance dependerá de lo que se entienda por *léxico*. Una de las posibles interpretaciones asocia este proceso productivo a la formación de palabras, dando cuenta de la incorporación de una nueva unidad al *léxico*, entendido este

como sistema de palabras de una lengua (Bussmann, 1996, s.v. *lexicalization*; Blank, 2001, p. 1603; Lehmann, 2002, p. 14). Por otro lado, la *lexicalización* puede concebirse como un proceso por el cual un elemento de una categoría lingüística (la categoría gramatical) pasa a constituir otra categoría lingüística (la categoría léxica) (Kurylowicz 1975 [1960]). Este sería por ejemplo el caso del empleo de la conjunción *pero* como sustantivo en "Me puso muchos *peros* para no hacer el trabajo". La *lexicalización* así definida indica un proceso inverso a la *gramaticalización*, ya que va desde lo gramatical a lo léxico, de ahí que haya sido denominada *desgramaticalización* (Ramat, 1992, p. 550). La *lexicalización* cubre igualmente otro tipo de cambio diacrónico que se produce cuando un sintagma adquiere un valor léxico unitario (Moreno Cabrera, 1998, p. 214). El término designaría más precisamente la *univerbación* (Lehman, 2002, p. 13), que implica la pérdida del carácter composicional de la expresión, independiente del significado de sus componentes. La *lexicalización* así entendida da como resultado un fijamiento de los elementos de la expresión.

2.3. LAS CONSTRUCCIONES CON VERBOS DE APOYO O CVA: DEFINICIÓN

Una de las dificultades mayores que presenta la enseñanza del léxico de una lengua extranjera es abarcar la multiplicidad de acepciones de ciertos verbos generales como *dar, tener, hacer*, etc., así como también sus variadas combinatorias sintácticas. En lo que respecta al verbo *dar*, se distinguen principalmente tres empleos teniendo en cuenta el tipo de significación que aporta y, más precisamente, el grado de *lexicalización* alcanzado, entendida esta como el fijamiento que resulta de la pérdida composicional de una expresión:

a) Verbo no lexicalizado y de libre construcción: *dar un libro a alguien, dar un regalo…*

b) Verbo semilexicalizado en ciertas colocaciones con sustantivos: *dar besos, dar explicaciones, dar un paseo,…*

c) Verbo lexicalizado en locuciones verbales que carecen de composicionalidad: *dar la lata (conversación fastidiosa), dar con la puerta en las narices…*

El empleo como verbo semilexicalizado (*dar besos, dar explicaciones, dar un paseo*) corresponde a la vigésimoprimera acepción que ofrece el DRAE, que describe de este modo su empleo transitivo con ciertos sustantivos:

> 21. tr. Hacer, practicar, ejecutar una acción. *Dar un abrazo, dar saltos, dar barreno.*

Las gramáticas definen este tipo de combinatoria como "construcciones a verbo de apoyo", "soporte", "ligero" o "liviano". Según se indica en la *Nueva gramática* (2009, §34.11.j), se trata de perífrasis que se forman con verbos parcialmente desemantizados y con sustantivos (casi siempre derivados) que aportan el contenido léxico que caracteriza a la construcción. El lingüista dinamarqués Otto Jespersen fue el primero en describir este

tipo de construcciones y en denominar a los verbos que las componen verbos "ligeros" o "insignificantes" *(light / insignificant verbs)*[19].

Además de *dar*, los verbos de apoyo más frecuentes son *hacer (un favor, una pregunta), tener (admiración, miedo), tomar / coger (fuerzas, impulso), echar (el cerrojo, una partida)* y en menor cantidad de combinaciones *pedir (disculpas, explicaciones), poner (objeciones, fin).*

Los términos "soporte" y "apoyo" hacen referencia tanto a una característica sintáctica como semántica del verbo: se admite en general que el sustantivo de la perífrasis, elemento que aporta el contenido léxico a la construcción, se apoya en el verbo para obtener las categorías que este vehicula (tiempo, modo, persona y número). En cuanto a la designación de verbo "ligero" o "liviano", esta remite al carácter de verbo desemantizado, de contenido semántico aligerado en mayor o menor grado, como resultado de la *gramaticalización.*

Las construcciones con verbo "soporte" o "apoyo" (de ahora en adelante CVA) son grupos verbales que presentan cierta cohesión semántica. Constituyen unidades semilexicalizadas en el sentido de que admiten cierto grado de alteración que la mayor parte de las locuciones lexicalizadas no permiten. Sin embargo, no está totalmente definida la frontera entre uno y otro tipo de construcción. Se señalan a continuación ciertos criterios sintácticos y semánticos que permitirían diferenciar las construcciones semilexicalizadas con verbos gramaticalizados de las locuciones lexicalizadas o semilexicalizadas[20]:

Diferencias sintácticas:

> – Las locuciones pueden ser transitivas (*dar la lata*) o intransitivas (*dar con la puerta en las narices*). Sin embargo, las CVA son todas transitivas: *dar confianza, dar un paseo, dar tiempo,* etc.
>
> – Las CVA tienen más movilidad que las locuciones (*Pablo dio una conferencia = la conferencia que dio Pablo = la conferencia de Pablo* vs. *Pedro dio con la puerta en las narices = *La puerta en las narices que dio Pedro = *La puerta en las narices de Pedro*). Aun así, al igual que las CVA, ciertas locuciones pueden admitir cambios en el orden de los elementos (*Pedro dio la lata = la lata que dio Pedro = la lata de Pedro?*), el reemplazo del complemento directo por un pronombre átono (*Lo que es dar la lata, Pedro la da todo el tiempo*) y pueden segmentarse y aceptar adverbios entre los elementos constitutivos (*Le dio verdaderamente la lata*).

[19] "The most usual meaning of substantives derived from and identical in form with a verb is the action or an isolated instance of the action. This is particularly frequent in such everyday combinations as those illustrated with the verb *have* and similar 'light' verbs. They are in accordance with the general tendency of Mod[ern] E[nglish] to place an insignificant verb, to which the marks of person and tense are attached, before the really important idea. ", Otto Jespersen, 1942, p. 117.

[20] Ver para más detalles *NGLE*, 2009, §1. 10 y Bosque y Demonte, 1999, §67. 3. 1.

– Los elementos que constituyen las locuciones no admiten modificación, ya que se trata de construcciones fijas y, en este sentido, lexicalizadas. En el caso de la locución *dar la lata*, el sustantivo no puede alterarse morfológicamente (**dar las latas*) y tampoco puede variar su determinante: (**dar una lata*) sin modificar el sentido de la combinatoria. Los constituyentes de las CVA, en cambio, admiten modificaciones (*dar un paseo / dar dos paseos; dar un beso/dar besos/dar besos apasionados*).

Diferencias semánticas*:*

La diferencia principal entre las CVA y las locuciones se encuentra en sendas formas de significar. En cuanto a las locuciones, se admite en general que su sentido no se obtiene composicionalmente, es decir, a partir del significado individual de las palabras (NGLE, 2009, §1.10.c). Efectivamente, *tener pájaros en la cabeza* no hace referencia al hecho de que la cabeza contenga una cierta cantidad de aves, sino a un sentido único que aporta la suma de los elementos del sintagma. Del mismo modo, *dar con la puerta en las narices* tampoco hace referencia a la experiencia física del acontecimiento dado a entender, sino a un sentido particular, opaco, de cada elemento e intransferible a otra combinatoria. Fuera de esta combinación sintagmática, los elementos no permiten obtener el sentido vehiculado en la misma[21].

En lo concerniente a las CVA, se ha mencionado anteriormente que se trataría de construcciones en las que el verbo está desemantizado parcialmente y en las que el sustantivo es el elemento de la combinatoria que aporta el contenido léxico. Muchas CVA pueden parafrasearse con un solo verbo derivado del sustantivo deverbal, pero esta correspondencia no es sistemática. Mientras que *dar explicaciones* admite la paráfrasis con el verbo *explicar,* del mismo modo que *dar un beso* puede equivaler aproximadamente a *besar*, *dar confianza* no permite la paráfrasis con *confiar*. En ciertos casos, las perífrasis se obtienen con verbos que no están relacionados con el sustantivo de la CVA (*dar alaridos = gritar*). En otros casos, no existe un único verbo que vehicule el sentido de la combinatoria, como es el caso del grupo verbal *dar cabida*.

2.4. SIGNIFICADO DE *DAR* COMO VERBO DE APOYO: LA VISIÓN DE LA SEMÁNTICA GENERATIVA

Entre los autores que han estudiado detalladamente el comportamiento de las CVA con el verbo *dar*, Herrero Ingelmo (2002) analiza su empleo como soporte predicativo en la perspectiva de la Léxico-Gramática[22]. Según el autor, el empleo en estas construcciones de verbos de gran espectro como *dar, tener, hacer, tomar*, que se construyen con un gran número de sustantivos, resulta de un proceso de *gramaticalización* imperfecta de su contenido léxico pleno. El autor señala que, en asociación con algunos sustantivos, el

[21] Ver Bosque y Demonte (1999, §67.3.1.2) y Mendívil Giró (1990, p. 9-13).
[22] Teoría descriptiva desarrollada por Maurice Gross (1975) y adoptada por Gaston Gross (1987, 1996), que tiene por objeto su aplicación al tratamiento automático de las lenguas.

verbo conserva parte de su significado de 'movimiento orientado'. Por su parte, Miguel Aparicio (1999, 2005, 2008) describe este tipo de estructuras dentro del marco de la semántica generativa[23]. En uno de sus trabajos acerca del análisis aspectual del verbo *dar*, la autora sostiene que el verbo ha aligerado su contenido léxico pleno, dicho de otro modo, que se ha *desemantizado* parcialmente, para contribuir a la predicación con un mero sentido aspectual (Miguel Aparicio 2006, p. 1291). En trabajos posteriores, sin embargo, desestima la *desemantización* y pasa a describir una concordancia de rasgos léxicos cuando el verbo se combina con determinados sustantivos (Miguel Aparicio, 2008). El sustantivo de la construcción, cuyo significado es eventivo o predicativo[24], es el elemento que selecciona al verbo con el que se construye por tener ambos rasgos semánticos compatibles. Según la Teoría del Lexicón Generativo, las palabras tienen contenidos nocionales imprecisos que les permiten aparecer en diversos contextos y adquirir variados matices. En el caso de *dar*, este significado impreciso es "pasar algo de una fuente a una meta [sea una explicación sea un caramelo]" (Miguel Aparicio 2008, p. 575). El contexto de ocurrencia ampliará esta definición cuando se aplican mecanismos generativos de co-composición y gracias a la concordancia de rasgos léxicos entre el verbo y sus complementos. La autora sostiene que, cuando un verbo se combina con un sustantivo que denota una operación compatible aspectualmente con su propia información aspectual, se produce una redundancia de rasgos léxicos. Dicho de otro modo, los sustantivos eventivos con los que se construye *dar* como soporte de predicación implican una trayectoria y un término y, por esta razón, forman estructuras semilexicalizadas con un verbo que ofrece la misma imagen nocional. Contrariamente a lo que la autora indicara anteriormente, no se trata de una desemantización verbal[25].

Los análisis ofrecidos en el marco de la *gramaticalización* consideran verbos que han alterado su manera de significar y, de este modo, brindan una descripción polisémica de los signos. La visión de la semántica generativa presentada por Miguel Aparicio, si bien no concibe la desmaterialización nocional de las palabras, se apoya en una representación composicional del significado para dar cuenta de la "polisemia lógica" de las palabras. En nuestra visión unicista del signo, por el contrario, solo se concibe un signo monosémico cuyo significado invariable le permite en asociación con otros lexemas y en un contexto lingüístico y extralingüístico particular hacer referencia a diversos efectos de sentido. Al contrario de lo expuesto en los diversos análisis semánticos del verbo de corte generativista, el significado de *dar* no está en relación con la transferencia o el movimiento, sino con una noción más abstracta, general y fundamental.

[23] James Pustejovsky (1991, 1995) es el autor de la teoría del Lexicón generativo, según la cual el léxico no constituye un conjunto estático, sino que es uno de los niveles de la lengua que se organiza a partir de una teoría de descomposición del significado. En su interpretación de la relación entre semántica y sintaxis verbal confluyen, como lo explica Miguel Aparicio, la óptica proyeccionista, según la cual la semántica verbal determina su comportamiento sintáctico, y la perspectiva constructivista, según la cual las posibles interpretaciones aspectuales de los verbos son determinadas por la sintaxis.

[24] Ver también el análisis de Gaston Gross (2008, p. 23 y 2010, p. 191) acerca de las locuciones y de los predicados nominales en el marco de la Léxico-Gramática.

[25] "[L]a aparente alteración (vaciado o ampliación) del contenido verbal en las CVA en realidad no es tal sino el resultado externo de un proceso de concordancia de rasgos léxicos desencadenado por razones internas a las palabras y permitida por principios generales (la infraespecificación y los mecanismos de co-composición y coacción)" Miguel Aparicio (2008, p. 578).

3. SIGNIFICADO DE *DAR*: UNA PERSPECTIVA MONOSÉMICA

La actualización discursiva de *dar* puede revelar un máximo de tres actantes[26], tal como aparece representada en la figura 1:

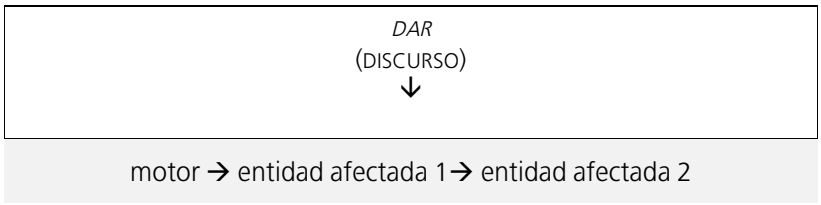


FIGURA 1: Actantes de *dar*

Los tres actantes del verbo son el motor del proceso verbal, la entidad afectada por el proceso verbal en primer nivel y la entidad afectada en segundo nivel y se materializan en los ejemplos contextualizados en (1) y (2):

> (1) Después charló con dos de los constructores e hizo un aparte, breve y útil, con el miembro de la familia real marroquí, socio de comunes amigos a ambos lados del Estrecho, que LE DIO SU TARJETA DE VISITA. (Arturo Pérez-Reverte, *La Reina del Sur*, p. 370)
>
> (2) Lupe contó su historia de amor con Indalecio, la carnalidad de aquel noviazgo [...] Volvió a declarar su terror al pecado mortal cuando supo que su relación con Indalecio era adúltera. Lo había dejado ya, repitió, y repitió que quería ofrecer su vida, si era necesario, por la fe católica. DON UBALDO LE DIO LA ABSOLUCIÓN, le impuso una ligera penitencia. (Álvaro Pombo, *Una ventana al norte*, p. 205)

Sin embargo, su comportamiento sintáctico en el ejemplo (3) revela dos argumentos, y solo uno en (4):

> (3) Ahora, lo mismo que te digo una cosa te digo la otra. Si no puedo DAR REFRESCO, COMIDA Y CENA y llevar orquesta como Dios manda, yo no me caso. Siempre se lo digo a él, ¿eh, Marce? (Miguel Delibes, *La hoja roja*, España, p. 75).
>
> (4) Vi sus pies elevados sobre el sofá, dedos largos, pies bonitos, limpios para 'Bill' –no habían pisado el asfalto–, DABAN GANAS DE TOCÁRSELOS. (Javier Marías, *Corazón tan blanco*, p. 234).

Según el contexto en el que se presenta y dependiendo del tipo de actualización discursiva de sus argumentos, *dar* puede contribuir a expresar múltiples matices de sentido, como la transferencia de una entidad concreta (ejemplo (1), "le dio su tarjeta de visita") o abstracta (ejemplo (2), "Don Ubaldo le dio la absolución"), el surgimiento de una sensación, emoción o estado (ejemplo (4), "daban ganas de tocárselos"), la realización de una acción, un salto en (5) y un golpe en (6):

[26] En este artículo adoptamos la distinción que establecen los lingüistas posguillaumistas entre los términos *actante* y *puesto semántico*. Los *actantes* constituyen la materialización en el *discurso* de los participantes o *puestos semánticos* de la operación verbal presentes en la *lengua*. En términos generativistas, el *argumento verbal* corresponde aproximadamente a la noción de *actante*. Ver NGLE (2009, §1.12i).

(5) Cuando tuvo el terrón pelado lo acercó bruscamente a la cara de Charo. LA MUCHACHA DIO UN SALTO hacia atrás con el pánico de un animalito condenado a muerte y sin escape. (Manuel Vázquez Montalbán, *La soledad del mánager*, p. 154)

(6) "[…] No soy un niño de mamá, y si eso es lo que crees te has confundido… ". VIRGINIA LE HUBIERA DADO UN BOFETÓN. En lugar del bofetón abrió la portezuela […] (Álvaro Pombo, *El metro de platino iridiado*, p. 89)

También puede expresar la orientación espacial, como en (7), la hora, como en (8), y muchas otras situaciones de la realidad extralingüística:

(7) La pareja patrullaba por el hondo cuando vio venir ese auto de ahí afuera -señaló LA PUERTA ENTREABIERTA que DABA a la calle oscura como boca de lobo y desierta a la sazón. (Eduardo Mendoza, *La verdad sobre el caso Savolta*, p. 387)

(8) Cuando EL PEQUEÑO RELOJ DE PARED ESTABA A PUNTO DE DAR LAS CINCO CAMPANADAS, fue a sentarse en el sofá del estudio, cruzó las piernas y abrió distraídamente un libro que había sobre la mesita contigua, una ajada edición en cuarto del Memorial de Santa Helena. (Arturo Pérez-Reverte, *El maestro de esgrima*, p. 74)

Las combinatorias sintagmáticas del verbo y los diversos efectos de sentido que revela una vez actualizado en el *discurso* son permitidos por su contenido semántico, único e invariable, instaurado en la *lengua*. El análisis de las capacidades expresivas del verbo *dar* muestra un matiz común a todas ellas, una noción directriz que puede asociarse con una cierta representación existencial. Su contenido semántico puede definirse como la representación de una entidad B que, bajo el impulso de una entidad A, 'accede a la existencia' en la esfera de una entidad C[27]:

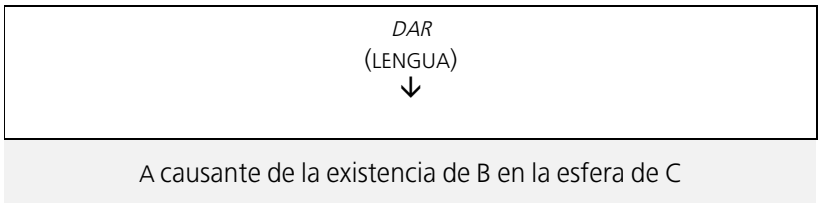


FIGURA 2: Significado del verbo *dar*

Este significado de 'acceso a la existencia' subyace en todos los empleos del verbo: cuando contribuye a expresar la transferencia (como se contextualiza en el ejemplo (1), en que "dar su tarjeta de visita" equivale a declarar que la tarjeta a la que se refiere 'accede a la existencia' en la esfera de un destinatario); cuando contribuye a referenciar la realización de una acción en construcciones verbo-nominales, como en el ejemplo (2), en que "dar la absolución" es un equivalente aproximativo del verbo *absolver* y significa el 'acceso a la existencia' de dicha absolución (sustantivo abstracto), y en el ejemplo (5), en el que "dar un bofetón" significa aproximadamente *abofetear* y designa el 'acceso a la existencia' del bofetón (sustantivo concreto) en la esfera de un "abofeteado"); en contextos en los que vehicula la expresión de la hora (como se ejemplifica en el enunciado

[27] Ver Álvarez-Ejzenberg (2013).

(7), en que "dar las campanadas" equivale a manifestar el 'acceso a la existencia' de las campanadas que permiten declarar la hora); en su empleo espacial (como en el ejemplo (6), en el que "dar a la calle", poniendo en relación una entidad A –la puerta– con una entidad C –la calle– por medio de una entidad B no materializada, expresa simplemente que la puerta permite el acceso espacial a la calle).

En el sistema abstracto potencial que constituye la lengua se inscribe el significado de las palabras, que en el caso de *dar* es el 'acceso a la existencia de B para C bajo el impulso de A'. Ahora bien, no todos los puestos semánticos del verbo se materializan sistemáticamente en el discurso[28]. En su empleo en las llamadas CVA, cuando se combina con un determinado tipo de sustantivo y permite evocar la realización de la acción o evento que designa el sustantivo, pueden actualizarse dos o tres de sus argumentos. En la figura 3 se esquematiza la actualización en el discurso de los puestos semánticos del verbo en la combinatoria contextualizada en el ejemplo (6), "Virginia le hubiera dado un bofetón":

DAR
(LENGUA)
↓

A causante	de la existencia de B	en la esfera de C
↓	(DISCURSO) ↓	↓
Virginia (MOTOR)	→ *dado un bofetón* (EA1)	→ delocutado / LE (EA2)

FIGURA 3: Representación de la construcción *Virginia le hubiera dado un bofetón.*

En la figura 4 se observa que el puesto de destinatario permanece en la indefinición en la combinatoria que se presenta en el ejemplo (5), "La muchacha dio un salto":

DAR
(LENGUA)
↓

A causante	de la existencia de B	en la esfera de C
↓	(DISCURSO) ↓	↓
La muchacha (MOTOR)	→ *un salto* (EA1)	→ Ø / LE (EA2)

FIGURA 4: Representación de la construcción *La muchacha dio un salto.*

[28] Como ya hemos señalamos en la nota 9, los puestos semánticos de un vocablo son los nodos de significado presentes en la *lengua*, que pueden o no materializarse a través de actantes en el *discurso*.

El significado único existencial de *dar* permite declarar que el bofetón de Virginia 'accede a la existencia' y que este existe para el abofeteado, materializado en el sintagma con pronombre *le*. En el caso ejemplificado en "La muchacha dio un salto", en ausencia de un destinatario definido, el verbo permite evocar el acceso a la existencia del salto.

4. CONCLUSIÓN

El análisis al que se procedió permite describir un significado de *dar* mucho más abstracto y fundamental que la transferencia a la que aluden la mayor parte de los estudios. La representación dinámica de la existencia que ofrece marca su afinidad nocional con los verbos existenciales *ser, estar* y *haber* y lo autoriza a vehicular capacidades referenciales a veces muy lejanas en sentido. Las perífrasis verbo-nominales en las que se asocia con sustantivos eventivos constituyen grupos verbales semilexicalizados ya que, contrariamente a la mayoría de las locuciones, admiten cierto grado de modificación (*dar un beso / besos / un gran beso / muchos besos*, etc.). El matiz aspectual que la construcción verbo-nominal aporta no es parte del contenido semántico degradado, sino el resultado de una determinada combinatoria de palabras en la que cada una contribuye con su aporte nocional, único e inalterable.

Ahora bien, el verbo *dar* en las llamadas CVA no está "desemantizado", como se suele afirmar en la perspectiva de la *gramaticalización*. Tampoco su significado es "infraespecificado", como se afirma en el marco del Lexicón Generativo, sino extremadamente abstracto y general, el 'acceso a la existencia en la esfera de un destinatario'. En consecuencia, su caracterización a través de términos como "soporte", "ligero", "de apoyo" no conviene para su descripción como componente verbal de la construcción. Su contenido nocional no se recarga ni se altera al combinarse con sustantivos eventivos; manteniéndose inalterable en cada una de sus combinatorias contextuales, hará su contribución nocional de 'acceso a la existencia' a las construcciones verbo-nominales para expresar la realización de una acción.

Es indudable que la multirrefencialidad de *dar* –así como también de otros verbos que entran en construcciones verbo-nominales y cuyo significado general los autoriza a presentarse en innumerables contextos– plantea no pocos desafíos en el proceso de enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera. A nuestro modo de ver, la elaboración de actividades destinadas a la adquisición de vocablos de esta índole debe considerar la pluralidad de efectos de sentido relacionados a partir de un único significado general. En lugar de concebir unidades léxicamente desmaterializadas en mayor o menor medida como resultado de la *gramaticalización*, o diversos significados más o menos asociados, como se plantea desde la semántica generativista, resultaría menos costoso para el aprendiz que estos verbos que vehiculan nociones generales sean presentados como elementos plenamente significativos que aportan diversos matices de sentido *relacionados* entre ellos. Así pues, entre las numerosas capacidades referenciales de *dar*, su combinación con sustantivos para evocar la realización de una acción se desprende de

su contenido nocional que ofrece una representación particular de la existencia y que ningún fenómeno de degradación semántica altera.

Por lo que acabamos de señalar, el enfoque monosémico se revela más adecuado para la enseñanza de las construcciones verbo-nominales. Pensamos igualmente que la óptica guillaumiana en la que hemos basado nuestro análisis puede brindar respuestas apropiadas a problemas que plantea la enseñanza de otros aspectos de la estructura léxica y sintáctica del español.

CORPUS

Extraído de: Real Academia Española. Banco de datos (CREA) [en línea]. *Corpus de referencia del español actual*. http://www.rae.es

Delibes, M., 1987. *La hoja roja*. Barcelona: Destino.
Marías, J., 1994. *Corazón tan blanco*. Barcelona: Anagrama.
Mendoza, E., 1975. *La verdad sobre el caso Savolta*. Barcelona: Seix Barral.
Pérez-Reverte, A., 1988. *El maestro de esgrima*. Madrid: Alfaguara.
Pérez-Reverte, A., 2002. *La Reina del Sur*. Madrid: Alfaguara.
Pombo, A., 1990. *El metro de platino iridiado*. Barcelona: Anagrama.
Pombo, A., 2004. *Una ventana al norte*. Barcelona: Anagrama.
Vázquez Montalbán, M., 1988. *La soledad del mánager*. Barcelona: Planeta.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Álvarez-Ejzenberg, F., 2013. *Le verbe espagnol DAR: approche sémantique*. Tesis de doctorado (PhD). Universidad Sorbona Nueva - París 3. Disponible en: http://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00993946/fr

Blank, A., 2001. "Pathways of lexicalisation", en M. Haspelmath, E. Köning, W. Oesterreicher, W. Raible, eds. *Language Typology and Language Universals, Vol. II,* Berlin / New York: Walter de Gruyter. 1596-1608.

Bosque, I., Demonte, V., eds., 1999. *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa.

Bussmann, H., 1996. *Routledge Dictionary of Language and Linguistics*. London / New York: Routledge.

Bybee, J.L. & Pagluica W., 1985. "Cross-linguistic Comparison and the Development of Grammatical Meaning", en J. Fisiak, ed. *Historical Semantics, Historical Word Formation*. The Hague: Mouton, 59–83.

Cuervo, R. J., (1987) 1994. *Diccionario de construcción y régimen de la lengua castellana*. Santa Fe de Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.

Givón, T., 1979. *On Understanding grammar. Perspectivas in Neurolinguistics and Psycholinguistics*. New York: Academia Press.

Givón, T., 1995. *Functionalism and Grammar*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Gross, G., 1987. *Étude syntaxique de constructions converses*. Tesis doctoral (PhD). Université Paris XIII.

Gross, G., 1996. *Les expressions figées en français, noms composés et autres locutions*. Paris: Éditions Ophrys.

Gross, G., 2008. "Les classes d'objets", en *Lalies*, 28, p. 111-165. Disponible en: http://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00410784/fr

Gross, M., 1975. *Méthodes en syntaxe. Le régime des constructions complétives*. Paris: Hermann.

Guillaume, G., 1992. *Leçons de linguistique de Gustave Guillaume, 1938-1939*. Vol. 12. Lille: Presses Universitaires de Lille / Québec: Presses de l'Université Laval.

Guillaume, G., 1997. *Leçons de linguistique de Gustave Guillaume, 1951-1952, série A. Psycho-systématique du langage: principes, méthodes et applications (IV)*. Lille: Presses Universitaires de Lille / Québec: Presses de l'Université Laval.

Heine, B. & Reh, M., 1984. *Grammaticalization and Reanalysis in African Languages*. Hamburg: Helmut Buske.

Herrero Ingelmo¡Error! Marcador no definido., J. L., 2002. "Los verbos soporte: el verbo *dar* en español", en A. Veiga, *et al.*, eds. *Léxico y gramática. Actas del Congreso Internacional de Lingüística*. Universidad de Santiago de Compostela, Lugo, 25-28 septiembre de 2000: Tris Tram, 189-202.

Hopper, P. & Traugott, E., 2003. *Grammaticalisation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Jerspersen, O. (1942) 1965. *A Modern English Grammar on Historical Principles. Part VI. Morphology.* London: George Allen and Unwin Ltd.

Kurylowicz, J., (1960) 1975. "The Evolution of Grammatical Categories", en *Esquisses linguistiques*. Munich: Finch, 38-54.

Lehmann, C., 2002. *Thoughts on Grammaticalisation*. Munich: Lincom Europa.

Meillet, A., (1912) 1975. "L'évolution des formes gramaticales", en *Linguistique historique et linguistique générale*. Paris: Honoré Champion, 130-48.

Mendívil, J. L., 1999. *Las palabras disgregadas. Sintaxis de las expresiones idiomáticas y los predicados complejos. Zaragoza*: Prensas Universitarias de Zaragoza.

Miguel Aparicio, E., 1999. "El aspecto léxico", en I. Bosque y V. Demonte, dirs. *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa, 2977-3060.

Miguel Aparicio, E., 2005. "El peso relativo de los nombres y los verbos: cambios, ampliaciones, reducciones y pérdidas del significado verbal", en *Homenaje a Ramón Santiago*. En prensa.

Miguel Aparicio, E., 2006. "Tensión y equilibrio semántico entre nombres y verbos: el reparto de la tarea de predicar", en M. Villayandre Llamazares, ed. *Actas del XXXV Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística*. León, Universidad de León, Dpto. de Filología Hispánica y Clásica. Disponible en:
http://www3.unileon.es/dp/dfh/SEL/actas.htm

Miguel Aparicio, E., 2008. "Construcciones con verbos de apoyo en español. De cómo entran los nombres en la órbita de los verbos", en I. Olza Moreno, M. Casado Velarde, R. González Ruiz, eds. *Actas del XXXVII Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística (SEL),* 567-578. Departamento de Lingüística y Lenguas modernas, Pamplona, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra. Disponible en:
http://www.uvav.es/linguis/simosiosel/actas

Moreno Cabrera, J.C., 1988. "On the relationship between grammaticalization and lexicalization", en G. Ramat & Hopper, eds. *The Limits of grammaticalization*. Amsterdam: John Benjamin, 209-27.

NGLE (*Nueva gramática de la lengua española*): ver Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española, 2009. *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa.

Pustejovsky, J., 1991. "The Generative Lexicon", en *Computational Linguistics*. Volume 17. Number 4, 409-441.

Pustejovsky, J., 1995. *The Generative Lexicon*. Cambridge / London: MIT.

Ramat , P., 1992. "Thoughts on degrammaticalization", en *Linguistics 30/3,* 549-560.

Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española, 2009. *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa.

Real Academia Española, 2012. *Diccionario de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe.

Tesnière, L., 1956, *Éléments de syntaxe structurale*. Paris: Klincksieck.

Traugott, E.C. & Dasher R.B., 2002. *Regularity in Semantic Change*. Cambridge: Cambridge University Press.

IGNACIO ARROYO HERNÁNDEZ
UNIVERSITÀ CA' FOSCARI VENEZIA

FORMAS EN -*RA* Y -*SE*: CUESTIONES DE GRAMÁTICA, CUESTIONES DE ESTILO

INTRODUCCIÓN

En la voluble frontera que divide las cuestiones de gramática de las cuestiones de estilo se sitúan numerosas oposiciones que han recibido, desde siempre, generosa atención. La alternancia entre las formas de imperfecto de subjuntivo en *–ra* y las formas en *–se*, que aquí observamos, ha sido objeto de abundantes estudios, muchos de ellos de corte variacionista. Desde que señalara Labov (1972, p. 271) que "social and stylistic variation presuppose the option of saying «the same thing» in several different ways: […] the variants are identical in referential or truth value, but opposed in their social and/or stylistic significance", se planteó el problema del significado en la variación sintáctica. En ausencia de equivalencia semántica, no habría variables ni variantes. Si en la variación fonética resulta evidente la equivalencia semántica, en el ámbito de la morfología o la sintaxis, por el contrario, resulta incluso temerario afirmar que dos opciones distintas dicen "the same thing". En este sentido, Martín Butragueño (1994, p. 67) plantea que "la pregunta es si al hablante se le ofrecen ambas posibilidades en el mismo plano de elección, y cuáles son las repercusiones de esa elección". En las breves páginas que siguen indagamos acerca de las eventuales repercusiones en cuanto al significado de la alternancia entre *cantara* y *cantase* y proponemos, desde el punto de vista de la gramática metaoperacional, una hipótesis de trabajo que niega la equivalencia semántica y convierte los diferentes efectos estilísticos en consecuencia de una oposición a nivel gramatical. El recurso a vagos y con frecuencia borrosos efectos estilísticos en la explicación de numerosos fenómenos lingüísticos plantea especiales problemas, como es lógico, a los hispanistas no nativos. Consideramos, por tanto, fundamental en su formación dotarse de instrumentos para dar cuenta de aquello que realmente codifica la lengua. Sirva, pues, nuestra modesta investigación como sugerencia metodológica.

1. VARIACIONISMO, ESTILO Y SIGNIFICADO GRAMATICAL

Resulta evidente que la variación, que presupone siempre la posibilidad de elegir, no afecta de la misma manera a los diversos componentes de la lengua. La variación en el nivel gramatical resulta particularmente compleja, y el establecimiento de las variables requiere la toma en consideración, más allá de los factores sociolingüísticos, de aspectos semánticos, pragmáticos o discursivos (Aijón Oliva y Serrano, 2010). Una definición estricta de variable lingüística impondría el requisito de la equivalencia semántica entre las variantes consideradas, pero Sankoff (1992) advertía de que a diferencia de cuanto sucede con los segmentos fonológicos, el examen de las variantes sintácticas revela

siempre la existencia de usos y contextos en que tales variantes no dicen "lo mismo", aun cuando se trate de diferencias muy sutiles.

Como señala Serrano (2010, p. 8):

> el concepto de variable tal y como fue concebido para la sociolingüística variacionista (como segmento subyacente que se corresponde con dos realizaciones superficiales) no es posible aplicarlo a las tendencias actuales de la variación sintáctica, estrechamente vinculadas con aspectos discursivos y pragmáticos.

No cabe entender la variación lingüística como un hecho meramente formal, puesto que siempre posee implicaciones significativas en algún nivel: una perspectiva comunicativo-funcional de la variación sintáctica, basada en la creatividad comunicativa del hablante, pone el acento en el nivel pragmático-discursivo, situacional-estilístico, cognitivo o de percepción mental de la escena descrita (Aijón Oliva y Serrano, 2010).

Ulteriores dificultades surgen al constatarse que "las diferencias que afectan al valor referencial o a la función gramatical de las diferentes formas superficiales pueden verse neutralizadas en el discurso" (Sankoff, 1992, p. 187) y que determinadas alternancias resultan marcadas por su baja frecuencia (Hudson, 1981, p. 154).

La alternancia entre cantara y cantase ha sido frecuente objeto de análisis desde la perspectiva variacionista, correlacional o cuantitativa, pero quizás no ha recibido suficiente atención desde una perspectiva basada en la gramática como haz de recursos que se presentan al enunciador en la situación comunicativa, la perspectiva de la gramática metaoperacional.

2. LOS ESTUDIOS SOBRE LAS FORMAS EN *–RA* Y *–SE*

La coincidencia de valores de las formas herederas de los pluscuamperfectos latinos de indicativo *(amaveram)* y subjuntivo *(amavissem)* ha conducido a considerar ambos paradigmas como formas alternativas del pretérito imperfecto de subjuntivo. Tal duplicidad de formas, ciertamente excepcional, daría lugar a una situación inestable, "que parece que tiene que resolverse por la vía de la especialización de cada forma con un cierto valor o bien a través de la desaparición de una de ellas" (Rojo, 1996, p. 677).

Más allá de la unánime constatación de la mayor frecuencia de las formas en -ra y de la intercambiabilidad de las formas siempre y cuando desempeñen funciones de subjuntivo, los autores que se han acercado a este singular fenómeno se orientan hacia dos posiciones antagónicas: la defensa de la equivalencia total entre las formas o la defensa de la existencia de matices semánticos o pragmáticos que las oponen y motivan su elección. Como señala De Sterck (2000, p. 88) en su excelente revisión bibliográfica, a la que remitimos al lector interesado,

> la mayoría de los lingüistas coinciden en que determinados factores geográficos, sociolingüísticos, semánticos, pragmáticos, estilísticos, etc. pueden (des)favorecer la aparición de una u otra forma, aunque nunca de forma categórica, sino en términos relativos y de probabilidad.

En lo que sigue, nos proponemos elaborar una breve lista de las observaciones recurrentes de los estudiosos, que podemos compartir y asumir, y, sucesivamente, esbozar una hipótesis para el mecanismo de la alternancia congruente con tales observaciones, la distribución de usos actual y su evolución en la diacronía.

2.1. FRECUENCIA

Todos los acercamientos a la alternancia detectan unánimemente, tanto para el ámbito europeo como para el ámbito americano, un predominio neto de las formas en *-ra*. Existe unanimidad, asimismo, en considerar la frecuencia de las formas en *-se* relativamente menor en los datos hispanoamericanos. Moreno de Alba (1988, p. 180) llega a afirmar que, en América, "se prefiere casi siempre y en prácticamente todos los dialectos y registros la forma en *-ra* sobre la forma en *-se*". Los estudios diacrónicos muestran que la situación actual es fruto de un fuerte desplazamiento. Como ilustra el cuadro de Rojo (2010, p. 32), los últimos trescientos años de historia del español han asistido a un vuelco total en las frecuencias relativas de uso de las formas *cantara* y *cantase*:

	-ra	*-se*	TOTALES	% *-ra*	% *-se*
XVIII	13 778	34 657	48 435	28,45	71,55
XIX	47 335	40 891	88 226	53,65	46,35
XX	37 271	4474	41 745	89,28	10,72
TOTALES	98 384	80 022	178.406		

CUADRO 1. Frecuencias generales de las dos formas del pretérito imperfecto de subjuntivo en tres siglos distintos según el *Corpus del Español*. Tomado de Rojo (2010, p. 32).

2.2. FACTORES VINCULADOS AL REGISTRO

Más peso que la variable "área geográfica" parece tener la variable "registro". Los estudios adscriben sin apenas excepciones las formas en *-se* a modalidades escritas o, en todo caso, a situaciones comunicativas de mayor formalidad. La lengua hablada informal se muestra refractaria a la aparición de las formas en *-se*, que se asocian a usos prestigiosos o de cortesía (Alarcos, 1994; Bentivoglio y Sedano, 1992; Bastianutti, 1972; Schifko, 1967; Schmidely, 1992; Valeš, 2006, por citar solo algunos).

2.3. FACTORES VINCULADOS A LA SINTAXIS

Podemos rastrear tres rasgos vinculados a la sintaxis que recurren en diversos trabajos. En primer lugar, la frecuencia de relativa de las formas en *-se* resulta mayor en el pretérito pluscuamperfecto de subjuntivo que en el pretérito imperfecto (Lunn, 1995; Asratián, 2007; De Sterck, 2000). En segundo lugar, las formas en *-se* presentan una acusada resistencia a aparecer con sujetos en segunda persona (De Sterck, 2000; Lunn, 1995). En tercer lugar, la aparición de formas en *-se* resulta más probable cuando los verbos

flexionados funcionan como auxiliares o carecen, en cualquier caso, de gran carga semántica. *Haber* y *ser* resultan ser los que más frecuentemente se construyen con formas en *-se* (De Sterck, 2000).

2.4. FACTORES SEMÁNTICOS

El grado de realización de la acción verbal, entendido en un sentido amplio, se configura como uno de los dos grandes pernos sobre los que giran las observaciones de quienes entienden que la elección entre *cantara* y *cantase* está motivada por matices de contenido semántico (y, consecuentemente, pragmático-discursivo).

Se apunta de forma recurrente que la forma *cantase* se emplea preferentemente "para expresar contenidos de improbabilidad y, aunque en menor medida, de posibilidad, en tanto que ocurre con menos frecuencia para referirse a acciones verbales realizadas" (De Sterck, 2000). En esta línea, Bastianutti (1972) asocia las formas en *-se* con la inactualidad o la distanciación y las formas en *-ra* con una mayor probabilidad y actualidad, y una menor hipótesis. Schmidely (1992, p. 1310) atribuye a *-ra* "lo cierto de una hipótesis, el simple deseo, las opiniones corrientes, lo más objetivo" y considera que las formas en *-se* vehiculan "lo fuertemente hipotético, lo extraordinario, lo más chocante, lo inadmisible, lo distante, lo «difícil de tragar» (y, por lo tanto, de decir)". Bolinger (1956, p. 346) relacionaba *-ra* con una menor hipótesis y una mayor actualidad, subrayando que esta forma "brings everything into relatively sharper focus", mientras que las formas en *-se*, por su parte, dotadas de mayor inactualidad o distanciación, transmitían "remoteness, detachment, hypothesis, lack of interest, vagueness, unlikelihood".

Serrano (1996) veía esta mayor inactualidad de las formas en *-se* reflejada en su relativamente elevada frecuencia en contextos condicionales irreales no referidos al pasado.

Lunn (1995, p. 440) concluye en sus análisis que las formas en *-se* tienden a aparecer en "highly unlikely or fanciful situations" y transmiten contenidos de improbabilidad, de posibilidad, siendo menos usadas para referirse a acciones verbales realizadas y siendo favorecida su aparición en los contextos virtuales de las formas del pluscuamperfecto. Esta misma autora (1988, p. 227) sugiere que *-se* se usa para señalar que una proposición está considerada "incredible or preposterous".

El segundo gran perno en torno al cual gravitan las observaciones de carácter semántico es el grado de asertividad. Klein-Andreu (1986, p. 111) considera que *cantara* y *cantase* "never have been quite equivalent in assertiveness and still are not". Las formas en *-ra* resultan más asertivas que las formas en *-se*, a consecuencia de lo cual aparecen en usos independientes (*perdone, quisiera preguntarle algo*) vetados a las formas en *-se*. Coincide Klein Andreu en este análisis con Lunn (1988, p. 226), que considera las formas en *-se* "highly marked for non assertion".

2.5. FACTORES ESTILÍSTICOS

En ocasiones se han interpretado las apariciones de la forma en *-se* como un recurso estilístico para evitar la repetición de las formas en *-ra*. Sin embargo, De Sterck (2000) extrae de sus datos la conclusión opuesta, esto es, que la presencia de una forma anterior de uno de los dos paradigmas favorece la aparición de nuevas formas del mismo paradigma, y viceversa. Así, el uso de *-se* no puede tener su origen en el deseo de evitar la sucesión de dos formas idénticas.

3. LAS MUÑECAS RUSAS DE LA DOBLE CODIFICACIÓN Y EL IMPERFECTO DE SUBJUNTIVO. UNA HIPÓTESIS METAOPERACIONAL

El modelo de gramática metaoperacional propuesto por Adamczweski (1991, 1996, 1999, 2002, entre otros) y desarrollado para el español por Matte Bon (2013, en prensa, entre otros) constituye un modelo explicativo en el que la gramática de una lengua se analiza desde la perspectiva de la interacción. Las actitudes del enunciador y el tratamiento lingüístico de las informaciones ocupan un lugar central en el análisis metaoperacional. En la codificación lingüística de su mensaje, el enunciador dispone de una doble perspectiva de codificación que le permite, en función del contexto y de sus intenciones comunicativas, presentar los elementos como algo nuevo, que el enunciador propone en el momento de la enunciación o bien como algo que viene de antes, presupuesto. Este doble teclado *(double clavier)* asume la existencia de una perspectiva remática (fase I) en la que no se presupone y en la que, por tanto, la elección paradigmática es abierta, derivándose como consecuencia una asertividad fuerte; en contraposición a esta perspectiva remática, el enunciador puede situarse en una perspectiva temática (fase II), en la que se presupone y, por tanto, la elección paradigmática es inexistente o cerrada, derivándose como consecuencia una asertividad débil o nula.

La doble perspectiva de codificación, en un primer nivel, establece un sistema de oposiciones binarias; en un segundo nivel, cada par mínimo en cuanto microsistema se inserta en un macrosistema más amplio. La aplicación de este mecanismo recursivo de análisis al sistema verbal del español por Matte Bon (en prensa) da lugar, mediante el denominado "árbol de las muñecas rusas de la doble codificación", a una representación en forma de tabla que ilustra la "arquitectura secreta" del sistema. Por razones de espacio no podemos reproducir aquí la tabla completa (remitimos al lector a Matte Bon, en prensa), pero sí recopilar los valores que van definiendo, en relación a las preguntas o criterios de análisis, la posición del imperfecto de subjuntivo en el sistema:

¿QUÉ TIPO DE OPERACIÓN ESTÁ EN JUEGO?
El enunciador atribuye el verbo al sujeto, propone la relación predicativa como efectiva o la crea enunciándola (formas conjugadas del verbo)

ESTATUTO DEL SUJETO
Objeto del discurso

¿CÓMO PRESENTA EL ENUNCIADOR LA RELACIÓN SUJETO-VERBO?
Como directa, existente

TIPO DE OPERACIÓN PUESTA EN MARCHA A NIVEL DE LA INTERACCIÓN
- ¿HAY INFORMACIÓN SOBRE EL SUJETO?
Sí
- ¿LA NEGOCIACIÓN SOBRE EL PREDICADO VERBAL ESTÁ ABIERTA O CERRADA?
Cerrada, la información no es negociable, se presupone

¿CÓMO SE ACCEDE A LA INFORMACIÓN / AL CONTENIDO VERBAL?
Si no se conoce, se accede de forma indirecta, se deduce puesto que se presupone y no es objeto de negociación

GRADO DE COMPROMISO DEL ENUNCIADOR EN RELACIÓN CON EL PREDICADO VERBAL
Se presenta como actual / virtual

¿CÓMO PRESENTA EL ENUNCIADOR LOS DATOS?
Dato previo, presentado como anterior / adquirido desde el punto de vista metalingüístico, viene de antes, pasado metalingüístico

CUADRO 2. El imperfecto de subjuntivo en el sistema verbal del español. Adaptado de Matte Bon (en prensa)

Conviene hacer presente, asimismo, que, dentro del sistema de oposiciones binarias de la gramática metaoperacional relativo al sistema verbal, el indicativo se sitúa en fase I respecto al subjuntivo, fase II, y el presente se sitúa en fase I con respecto al imperfecto, fase II.

Si, como asumimos en este trabajo, y en virtud tanto de los estudios precedentes como de nuestras propias intuiciones, existen diferencias de significado que oponen las formas en *-ra* a las formas en *-se*, una descripción o representación del sistema verbal del español debería poder dar cuenta de tales diferencias. Situándonos en el modelo explicativo de Matte Bon, resultaría lícito suponer que el eventual desdoblamiento del pretérito imperfecto de subjuntivo en dos alternativas se realiza siguiendo los mismos criterios o mecanismos que van generando cíclicamente las oposiciones binarias. En este sentido las formas en *-ra* y *-se* deberían oponerse en cuanto a las fases, aprovechando la dicotomía actual vs. virtual, desdoblada para oponer presente de subjuntivo y futuro de subjuntivo, pero no para el imperfecto de subjuntivo. Las observaciones recogidas en el apartado anterior conducen a la atribución, dentro de la micro-oposición, de una perspectiva más abierta a *cantara* y una perspectiva más cerrada a *cantase*:

-ra *cantara*	-se *cantase*
FASE 1	FASE 2
Perspectiva abierta	Perspectiva cerrada
Se negocian los datos	No se negocian los datos. Presuposición.
Asertividad fuerte	Asertividad débil o nula

Cuadro 3. *Cantara*/*cantase* y vectores de fase

Esta oposición binaria estaría operativa en aquellos dialectos que presentan usos alternativos. Evidentemente, en las variedades en las que se registra la casi completa desaparición de las formas en *-se*, cabe suponer que el desdoblamiento descrito no se produce en el sistema verbal del hablante, y el espacio, no particionado en actual o virtual, queda íntegramente ocupado por las formas en *-ra*.

4. DE LA INVARIANTE DE CONTENIDO A LOS DISTINTOS EFECTOS CONTEXTUALES

La hipótesis esbozada, además de resultar coherente con el modelo de sistema verbal propuesto por Matte Bon y con los principios de análisis de la gramática metaoperacional, parece poder dar cuenta de muchas de las conclusiones recurrentes en la bibliografía acerca de la alternancia entre *cantara* y *cantase*. Asimismo, parece congruente con varias teorías clásicas acerca de la modalidad y el cambio semántico. En este sentido, resulta interesante invocar el llamado "principio de distancia", tal y como fue formulado originariamente por Silva-Corvalán (1985, p. 565):

> if a language system has several closely related forms in the same syntactico-semantic sphere, the form which is farthest away from the speaker, in the sense that it refers to objects or events which are the farthest from him in his objective (e. g., actual distance) or subjective (e. g., possibility of actualization) world, will be lost.

Si, en efecto, en razón de su colocación en la fase II con respecto a *cantara*, hemos atribuido a la forma *cantase* un valor de virtualidad, resulta lógica la distribución de frecuencias a la que hemos aludido, y la paulatina generalización de la forma en *-ra* en detrimento de la forma en *-se*.

De la misma forma, esta mayor distancia vehiculada por la forma en *-se* no puede no tener como correlato el efecto de una menor posibilidad de actualización, esto es, esa mayor irrealidad que favorece su aparición en contextos contrafactuales y su aparición en formas compuestas, es decir, en combinación con el morfema de anterioridad, que representa una manera de indicar, de nuevo, distancia.

Desde un punto de vista pragmático, la distancia lingüística puede constituir un reflejo metafórico de la distancia social que une a emisor y destinatario. En este sentido han de interpretarse las observaciones recurrentes acerca de *cantase* como opción de cortesía, sufragadas por los datos que favorecen su aparición con una forma de tratamiento como *usted* y su ausencia con segundas personas.

El mayor o menor grado de cortesía se relaciona frecuentemente con el grado de asertividad (Klein-Andreu, 1986, p. 117). Lunn (1988) considera las formas en *-se* como fuertemente marcadas para la no aserción y se pregunta qué sentido tiene que una forma sea "assertively non assertive". En su opinión (1988, p. 226), *cantase* serviría para señalar que una proposición está considerada increíble o absurda, para marcar proposiciones políticamente incorrectas, para vehicular cortesía y para comunicar reservas, función en la cual sitúa los usos caracterizados por la ironía, fenómeno de polifonía lingüística en el que el locutor pone en escena un punto de vista al cual no se asocia, esto es, del que se distancia. Lunn (1995, p. 446) hace extensiva al castellano una constatación relativa al alemán: "the highest values of agent-oriented and the lowest values of epistemic modality are found with Ítems associated with high verbality", ya que, en sus datos acerca del castellano, la forma de baja asertividad *cantase* tiende a aparecer preferentemente con verbos copulativos y auxiliares, en consonancia con lo encontrado en trabajos arriba revisados.

Por último, y en relación a la variable "registro", no puede sorprender que las formas de menor asertividad, mayor distancia y menor frecuencia de uso se asocien con las manifestaciones más formales de una lengua, las más prestigiosas y, generalmente, las orales.

-ra	*-se*
FASE 1	FASE 2
Origen: indicativo	Origen: subjuntivo
Mayor asertividad	Menor asertividad
Negociación abierta	No hay negociación. Perspectiva cerrada
Mayor probabilidad	Menor probabilidad, mayor irrealidad
Agent-oriented	Mayor modalidad epistémica
Menor distancia	Mayor distancia: cortesía, ironía
Menor formalidad	Mayor formalidad

Cuadro 4. *Cantara / cantase*. Fases, valores, efectos contextuales.

5. LA ALTERNANCIA. DATOS PRODUCIDOS Y DATOS CONSTRUIDOS

Como recuerdan Bosque y Rexach (2009), la mayor parte de los gramáticos del español combinaba los datos obtenidos de textos diversos (producidos) con los datos que ellos mismos inventaban. Los ejemplos propuestos para la alternancia *cantara / cantase* hace casi 60 años por Bolinger resultan, como era su costumbre, "construidos con excelente juicio y [...] producto de la destacadísima sensibilidad lingüística" que lo caracteriza (Bosque y Rexach 2009:46). Perfectamente actuales, los ejemplos que proponemos a continuación, seleccionados de los muchos sugeridos por el autor, resultan idóneos para indagar en las intuiciones de los hablantes, así como para reflexionar acerca de la teoría propuesta:

(1) Si yo fuera / fuese usted, no lo haría

(2) Si yo pudiera / pudiese hacerle ese favor, lo haría
(3) Vamos a suponer que fuera / fuese usted un criminal
(4) Si me sintiera / sintiese mejor, me levantaría

En opinión de Bolinger, de estos ejemplos emergen claras diferencias en cuanto al significado percibido por los hablantes. Así, en (1), la forma en *-se* llevaría la interpretación de la secuencia como un consejo, mientras que la forma en *-ra* vehicularía una mayor autoridad, y conduciría a una interpretación como recomendación. En (2), Bolinger percibía un deseo con la forma en *-ra* y una molestia con la forma en *-se*. En (3), la forma en *-ra* haría de la suposición algo insultante, mientras que la forma en *-se* limitaría el alcance de la misma a una mera suposición. En (4), la forma en *-ra* denotaría para Bolinger ganas de levantarse en el enunciador, mientras que la forma en *-se* denotaría la pereza. No resulta difícil, a la luz de la hipótesis que hemos propuesto arriba, reinterpretar estas observaciones en términos de perspectiva abierta o cerrada, mayor o menor asertividad, mayor o menor distancia.

En un trabajo reciente, Kempas (2011) recoge datos acerca de los contextos de aparición de *cantara* y *cantase*. De su análisis emerge que la referencia a eventos pasados (=distantes) ocurridos o no el día de la comunicación parece favorecer la aparición de formas en *-se*. En una de sus pruebas, la secuencia que favorecía la elección de la forma en *-se* por parte de los informantes era:

(5) No es posible que las chicas _____ el examen de hoy antes de las dos, porque había tantas preguntas.

No puede extrañarnos tal elección, incluso en ausencia de un contexto amplio. Por otra parte, el fuerte carácter presuposicional intrínseco a toda negación (Matte Bon 2012, p. 11) casa bien con los datos de Asratián (2005), que postula que la negación favorece la aparición de formas en *-se*. La hipótesis propuesta parece tener verosimilitud, esto es, parece dar cuenta de diferencias efectivamente percibidas por los hablantes. Cabe señalar que Valeš (2006), en un estudio realizado en Granada, halla que el 38% de los hablantes percibe diferencias en el significado entre *cantara* y *cantase*.

6. CONCLUSIONES

En la situación de aparente duplicidad de formas en el imperfecto de subjuntivo, el avance de las formas en *-ra* en detrimento de las formas en *-se* parece inscribirse dentro del proceso general de debilitamiento semántico de las formas empleadas para transmitir modalidad, que desencadena en última instancia su pérdida (Silva Corvalán 1985, p. 548). En efecto, en términos de gramática operacional, con respecto a *cantara* la forma *cantase* se situaría en fase II, etapa de mayor intervención explícita por parte del enunciador (Matte Bon, 1997), esto es, de mayor modalización, o indicación de la actitud del enunciador con respecto a sus propios enunciados. El origen subjuntivo de las formas en *-se*, frente al origen indicativo de las formas en *-ra*, no dejaría, en definitiva, de tener consecuencias en la sincronía.

En estas breves páginas hemos partido de datos y observaciones recurrentes en estudios anteriores para fabricar una hipótesis acerca de los valores de contenido que oponen *cantara* y *cantase*. Tal hipótesis constituye simplemente un relato. Tejido conforme a los patrones de la gramática operacional, resulta aparentemente verosímil y congruente con nuestras intuiciones y las de quienes nos precedieron. El relato permite formulaciones que parten del significado a los efectos, estilísticos o pragmáticos, del tipo: dado que las formas en *-se* tienen tal valor, resulta previsible su mayor presencia en tales contextos. Así, podría enunciarse, por ejemplo, que dada la asertividad débil de *cantase*, resulta previsible su empleo como instrumento de cortesía o que, dado el carácter no actual de las formas en *-se*, resulta previsible su empleo en contextos *irrealis*.

De los datos a la hipótesis y de la hipótesis a los datos: en futuros estudios se habrá de poner a prueba el relato, confrontándolo con la realidad de los usos presentes en los corpus. Sin olvidar, como señalan Bosque y Rexach (2009, p. 47), que:

> somos siempre los hablantes los que percibimos particularidades en los textos: sentidos infrecuentes, juegos de palabras, usos estilísticos diversos, etc. Ninguno de estos efectos podría percibirse si los textos no se contrastaran implícitamente con las previsiones que esperamos de algún sistema lingüístico interiorizado.

Sistema lingüístico interiorizado cuya arquitectura secreta intentamos descubrir, más allá de sus manifestaciones superficiales y sus efectos estilísticos contextuales.

BIBLIOGRAFÍA

Adamczewski, H., 1991. *Le Français déchiffré, clé du langage et des langues*. Paris: Armand Colin.

Adamczewski, H., 1996. *Genèse et développement d'une théorie linguistique*, suivi de *Les dix composantes de la grammaire métaopérationnelle de l'anglais*. Perros-Guirec: La Tilv Éd.

Adamczewski, H., 1999. *Clefs pour Babel, ou La passion des langues*. Saint-Leu d'Esserent: EMA.

Adamczewski, H., 2002. *The secret architecture of English grammar*. Précy-sur-Oise: EMA.

Aijón Oliva, M.A., y Serrano Montesinos, M.J., 2010. "Las bases cognitivas del estilo lingüístico", en *Sociolinguistic Studies*, vol. 4, núm. 1, 115-144.

Alarcos Llorach, E., 1994. *Gramática de la Lengua Española*. Madrid: Espasa-Calpe.

Asratián, A., 2005. "El valor semántico de las formas verbales en -*ra* y en-*se* de los pretéritos imperfecto y pluscuamperfecto de subjuntivo en el español de Venezuela", en *Núcleo*, 22, 41-62.

Bastianutti, D.L., 1972. "Tendencias en el empleo del imperfecto de subjuntivo en sus dos formas en el teatro español de las últimas décadas", en *Español actual*, núm. 22, 11-18.

Bolinger D.L., 1956. "Subjunctive -*ra* and -*se*: Free Variation?", en *Hispania*, XXXIX, 345-349.

Bosque, I. y Gutiérrez Rexach, J., 2009. *Fundamentos de sintaxis formal*. Madrid: Ediciones Akal.

De Sterk, G., 2000. *Registros y áreas geográficas en lingüística. Usos y valores de las formas en -ra, -se, -ría y –re*. Salamanca: Ediciones Universidad Salamanca.

Klein-Andreu, F., 1984. "Speaker-based and Reference-based Factors in Linguistic Explanation", en *Studies in Romance Linguistics*, 24, 99-119.

Labov, W., 1972. *Sociolinguistic patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Lunn, P. V., 1995. "The Evaluative Function of the Spanish Subjunctive", en J. L. Bybee, y S. Fleischman, eds. *Modality in Grammar and Discourse*, 429-449.

Martín Butragueño, P., 1994. "Hacia una tipología gramatical en sociolingüística del español", en *Nueva Revista de Filología Hispánica*, XLII / 1, 29-75.

Matte Bon, F., 2013. "Les opérations métalinguistiques fondamentales qui permettent aux langues de fonctionner: le double clavier et le principe de cyclicité en espagnol", en *Actes du Colloque Crelingua, 9 juin 2012*. Creil: Editions EMA.

Matte Bon, F., en prensa. "La gramática metaoperacional como clave para la comprensión del funcionamiento de las lenguas: el doble teclado y el principio de ciclicidad en español", en I. Solís y E. Carpi, eds. *Análisis y comparación de las lenguas desde la perspectiva de la comunicación*, Atti del I Congresso Internazionale AIGrE, Pisa: Pisa University Press.

Moreno de Alba, J.G., 1988. *El español de América*. México: Fondo de Cultura Económica.

Rojo, G., 1996. "Sobre la distribución de las formas "llegara" y "llegase" en español actual", en *Scripta philologica in memoriam Manuel Taboada Cid*, vol. 2, 677-692.

Rojo, G., 2010. "Sobre codificación y explotación de corpus textuales: Otra comparación del Corpus del español con el CORDE y el CREA", en *Lingüística*, núm. 24, 11-50.

Sankoff, D., 1992. "Sociolingüística y variación sintáctica", en F.J. Newmeyer, ed. *Panorama de la lingüística moderna de la Universidad de Cambridge*, *IV. El lenguaje: contexto sociocultural*. Madrid: Visor, 173-196.

Schifko, P., 1967. *Subjonctif und subjuntivo. Zum Gebrauch des Konjunktivs im Französischen und Spanischen*. Wien, Stuttgart: W. Braumüller.

Schmidely, J., 1992. Los subjuntivos *-ra* y *-se* en '*Cinco horas con Mario'"*, en A. Vilanova, ed. *Actas del X congreso de la Asociación Internacional de Hispanistas*, vol. 4. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias, 1301-11.

Serrano, M.J., 1996. "El subjuntivo *-ra* y *-se* en oraciones condicionales", en *Estudios Filológicos*, 31, 129-40.

Serrano, M.J., 2010. "El continuo sintaxis-discurso-pragmática en el análisis de la variación sintáctica", en *Neuphilologische Mitteilungen*, 01/2010, 76, 187-209.

Silva Corvalán, C., 1985. "Modality and semantic change", en J. Fisiak, ed. *Historical semantics. Historical word-formation*. Berlín / Nueva York: Mouton de Gruyter, 547-572.

Valeš, M., 2006. "El prestigio desigual de las formas del imperfecto de subjuntivo *cantara / cantase*", en J.A. Moya Corral y M. Sosinski, eds. *Lexicografía y enseñanza de la lengua española. Actas de las XI Jornadas sobre la enseñanza de la lengua española*. 303-311. Publicación electrónica. Disponible en:
www.ugr.es/~hum430/Actas_XI_Jornadas.pdf
[Fecha de consulta: 20 de mayo de 2014]

DAVID MACÍAS BARRÉS
UNIVERSITÉ DE LYON 3

LOS TIEMPOS VERBALES: UNA CUESTIÓN DE TIEMPO Y DE ESPACIO

INTRODUCCIÓN

Por lo general, se considera que la similitud de la lengua materna con la L2 facilita la adquisición / aprendizaje de esta última, fenómeno llamado *transferencia positiva* como indica Martín Peris (2008). Es el caso de lenguas romances como el francés y el español cuyos sistemas verbales son muy similares. Se puede decir que prácticamente poseen los mismos tiempos verbales, excluyendo unas cuantas excepciones (el Imperfecto[29] del subjuntivo en *–ra* y el Futuro del subjuntivo no existen en el sistema verbal francés actual). Sin embargo, se puede notar que ciertos tiempos verbales o bien no funcionan o bien no se emplean de la misma manera en ambas lenguas[30]. Por ejemplo, en un texto[31] (ya sea oral o escrito), el uso del *Imparfait* francés no implica forzosamente el empleo del Imperfecto del indicativo[32].

Los estudiantes francófonos que aprenden español como lengua extranjera (de ahora en adelante ELE), utilizarán convenientemente los tiempos verbales del español sobre todo cuando estos coinciden con los de su lengua materna y presentarán, como es de suponerse, mayores dificultades cuando en ciertos contextos su funcionamiento / empleo difiere. Esto presenta un doble reto: por un lado, para el docente nativo, ya que las diferencias de empleo de los tiempos verbales fueron adquiridos por él de manera procedural y requieren transformarse en conocimientos declarativos para poderlos explicar a los aprendices; por otro lado, para el aprendiz, quien tiene que poder comprender, captar e integrar dichas diferencias, sobre todo si se quiere dedicar a la enseñanza del español como lengua extranjera. El trabajo del lingüista y del docente (nativo o no) es proponer una explicación teórica con respecto a las reglas que rigen el uso de los tiempos verbales en el español que ayude al aprendiz a comprender mejor el sistema de esta lengua.

[29] Con el fin de evitar la confusión entre el tiempo verbal (de la conjugación) y el tiempo (presente, pasado y futuro) utilizaremos las mayúsculas para los tiempos verbales a lo largo de esta contribución.
[30] Distinguimos función y empleo porque nos parece que concierne a dos nociones diferentes: la función está vinculada con la lengua (sistema) y el empleo más bien con el habla (uso del sistema).
[31] Utilizamos *texto* según la definición propuesta por Neveu (2005): "suite linguistique autonome, qu'elle soit orale ou écrite, constituant un objet empirique, cohésif et cohérent, et produite par un énonciateur dans le cadre d'une pratique sociale spécifique" ("sucesión autónoma de elementos lingüísticos, ya sea oral o escrita, que constituye un objeto empírico, cohesivo y coherente, producida por un enunciador dentro del marco de una práctica social específica"). Así consideramos que el texto puede ser escrito u oral. La definición del DRAE lo confirma: "Enunciado o conjunto coherente de enunciados orales o escritos".
[32] Utilizaremos este término en lugar de Pretérito imperfecto.

Se puede constatar que incluso en etapas intermedias y avanzadas de su aprendizaje / adquisición los aprendices siguen cometiendo ciertos errores, por lo general debido a una transferencia de su lengua materna. En Macías Barrés (2013) elaboramos una propuesta teórica con el fin de facilitar -o al menos así lo esperamos- el proceso de adquisición del uso de los tiempos verbales por parte de estudiantes universitarios francófonos. Para nosotros es esencial que este tipo de estudiante, cuyo objetivo futuro es dedicarse a la enseñanza del español, comprenda no solo el contexto en el que el tiempo verbal es utilizado sino también la organización de todo el sistema verbal. Los estudiantes que formaron parte de este estudio, en su mayoría futuros docentes de español en Francia, se encontraban en segundo año de carrera y tenían todos solo una L1, el francés. Fueron evaluados antes y después de ser expuestos a la propuesta teórica (pre-test y post-test) y los resultados demostraron que esta fue eficaz a la hora de mejorar el uso de los tiempos verbales del español por parte de los aprendices.

En este estudio expondremos las grandes líneas de la propuesta teórica que utilizamos en nuestra tesis doctoral (Macías Barrés, 2013). Para ello, presentaremos una organización de los tiempos verbales del español que, pensamos, podría ayudar a los estudiantes francófonos a mejorar el uso de los mismos. A continuación presentaremos las diferentes aplicaciones didácticas que puede tener nuestra propuesta teórica, especialmente en lo que se refiere al contraste entre los siguientes tiempos verbales: 1) Pretérito perfecto *vs.* Pretérito indefinido, 2) Imperfecto del indicativo *vs.* Pretérito indefinido e 3) Imperfecto del subjuntivo (en *–ra*) *vs.* el Condicional[33].

1. PROPUESTA TEÓRICA PARA LA ORGANIZACIÓN DE LOS TIEMPOS VERBALES

Tal cual lo proponen Ducrot (1979) y Moeschler (1994) con respecto al *Imparfait* francés, pensamos que los tiempos verbales poseen un valor general, que no cambiará sea cual fuere el contexto. Se trata de un valor prototípico. Dicho valor en ciertos contextos activará una interpretación pragmática, derivada del valor prototípico. Consideramos los tiempos verbales como deícticos, como lo sugieren Comrie (1976) y Lubbers Quesada (2006). En este sentido, pensamos que, para comprenderlos plenamente, no se pueden separar las nociones de tiempo y de espacio. Nuestra propuesta teórica tiene en cuenta estos parámetros y parece encajar con otras nociones tales como lo son el modo, la oposición actual *vs.* inactual y el aspecto.

1.1. MODO VERBAL Y MODALIDAD: DE UN SISTEMA BINARIO A UN SISTEMA TERNARIO

El español hereda del latín dos modos verbales: el indicativo y el subjuntivo. Se trata entonces de una organización modal bipartita. Podemos definir el modo verbal como una

[33] Como veremos en este artículo, pensamos que aunque la nomenclatura utilizada para referirnos a ciertos tiempos verbales es cuestionable, la hemos mantenido por razones prácticas. Por ejemplo, no pensamos que el Pretérito perfecto sea un tiempo del pasado por lo que no se justifica el apelativo "pretérito".

de las manifestaciones de la modalidad (RAE, 2010). La modalidad, a su vez, tradicionalmente es el reflejo de la actitud del locutor con respecto a la información de su(s) enunciado(s) como indican Pottier, Darbord & Charaudeau (1994). Por lo general se dirá, especialmente para el caso de las oraciones declarativas[34], que el indicativo sirve para expresar lo *real/asertivo* y el subjuntivo lo *virtual / no asertivo*. Este primer parámetro clasifica los tiempos verbales de la siguiente manera: 6 tiempos del indicativo y 3 tiempos del subjuntivo:

INDICATIVO	Presente del indicativo Pretérito indefinido Futuro del indicativo Imperfecto del Indicativo Condicional Forma en *–ra* (valor indicativo)	6 tiempos verbales
SUBJUNTIVO	Presente del subjuntivo Forma en *–ra* (valor subjuntivo) y en *–se* Forma en *–re* (Futuro del subjuntivo)	3 tiempos verbales

Otro parámetro que se puede tener en cuenta para la organización de los tiempos verbales es la oposición *actual* vs. *inactual*, tal como la propone Luquet (2006). En el plano de lo *actual* se sitúa el YO. En cambio, en el plano de lo *inactual*, el YO está ausente. Este segundo parámetro clasifica los tiempos verbales como sigue: 3 tiempos de lo actual y 6 de lo inactual:

ACTUAL	Presente del indicativo Pretérito indefinido Futuro del indicativo	3 tiempos verbales
INACTUAL	Imperfecto del indicativo Condicional Forma en *–ra* (valor indicativo) Presente del subjuntivo Forma en *–ra* (valor subjuntivo) y en *–se* Forma en *–re* (Futuro del subjuntivo)	6 tiempos verbales

Este último parámetro afecta a la organización modal bipartita. Aplicando ambos parámetros vemos que existe una "zona de intersección": la del *Indicativo-inactual*. Así, autores como Pottier, Darbord & Charaudeau. (1994) proponen hablar del *Indicativo-inactual*. Con lo cual, la organización modal *indicativo* (real / asertivo) *vs. subjuntivo* (*virtual/no asertivo*) parece no aplicarse convenientemente al sistema verbal español, como lo exponemos en Macías Barrés (2013). Y es que la oposición *actual* vs. *inactual*

[34] No abordaremos aquí el modo Imperativo.

hace aparecer un espacio intermedio: el *Indicativo-inactual* que permite expresar una modalidad que se encuentra a medio camino entre los dos polos *real / asertivo* y *virtual / no asertivo*. Así, decimos que el indicativo-inactual es "medianamente asertivo":

+ VIRTUAL / - ASERTIVO		
ESCALÓN 3	subjuntivo	Presente del indicativo Forma en *–ra* (valor subjuntivo) y en *–se* Forma en *–re* (Futuro del subjuntivo)
ESCALÓN 2	indicativo-inactual	Imperfecto del indicativo Forma en *–ra* (valor indicativo) Condicional
ESCALÓN 1	indicativo-actual	Presente del indicativo Pretérito indefinido Futuro
+ REAL / + ASERTIVO		

Así, en términos de modalidad, el sistema verbal del español debería organizarse en tres, es decir, un sistema tripartito. Por lo tanto, y con el fin de diferenciarlo de lo que la gramática tradicional llama *modo verbal*, hemos adoptado el término *escalón* (*palier* en francés) en lugar de *modo*. Hablamos entonces de tres escalones (y ya no de dos modos) que van de lo más *real / asertivo* a lo más *virtual / no asertivo*: indicativo-actual (escalón 1), indicativo-inactual (escalón 2) y subjuntivo (escalón 3)[35]. Con esta organización mantenemos los términos de la gramática tradicional (lo que nos parece esencial, ya que nuestros aprendices serán profesores de castellano) con aportes de la lingüística guillaumiana.

Podemos afirmar que los tiempos verbales permiten modalizar un enunciado, en función del escalón utilizado:

ESCALÓN	MODALIDAD	EJEMPLO
1	Asertiva	*Pedro está enfermo.*
2	Medianamente asertiva	*Pedro estaba enfermo.*
3	Virtual	*Que Pedro esté enfermo no importa.*

Si el locutor utiliza su presente como punto de referencia (y por consiguiente el escalón 1) su discurso va a ser más *real / asertivo*. El uso del escalón 2 implica que las acciones están inspiradas de la realidad, sin por lo tanto afirmar plenamente su existencia o verosimilitud, por lo que hablamos de una modalidad "medianamente asertiva". A través del escalón 3, el locutor presenta el evento en su máxima virtualidad, limitándose a mencionarlo sin indicar su realidad o verosimilitud, con lo cual la actitud o posición del locutor no se ve reflejada.

[35] Para proponer esta organización nos hemos inspirado libremente de la *cronogénesis (chronogénèse)* de Gustave Guillaume (1945). Decimos "libremente" ya que la cronogénesis de Guillaume propone un trayecto de lo más virtual a lo más real, que va de las formas impersonales del verbo (infinitivo, participio y gerundio) a las formas personales (del subjuntivo y finalmente del indicativo). Nosotros, en cambio, proponemos un trayecto de lo más real (indicativo) a lo más virtual (subjuntivo).

Por ende, el Imperfecto del indicativo (en el escalón 2) permite modalizar el contenido semántico de un enunciado, es decir, matizar la posición del locutor, tal como lo vemos en el ejemplo siguiente:

> (1) Un soldado croata disparaba ayer con antiaéreos contra posiciones terrestres serbias situadas a 200 metros. (*La Vanguardia*, Ciencia Militar, 02/05/1995)

Como indica Böhm (2011), el uso del Imperfecto del indicativo en (1) no corresponde al prototípico. En efecto, el marcador temporal *ayer* invitaría más bien al uso del Pretérito indefinido. Sin embargo, la elección del periodista permite presentar la información como "medianamente asertiva", es decir, este no afirma totalmente la verosimilitud del evento, tal vez porque la información le ha sido referida por alguien más. No olvidemos que en el discurso referido, cuando la principal está en pasado, son los tiempos del escalón 2 los que se utilizan por defecto para marcar una distancia temporo-espacial y modal con respecto al escalón 1 (actual): temporo-espacial ya que los tiempos verbales pertenecen a otro espacio-temporal (el del escalón 2, inactual) y modal porque el locutor no puede afirmar totalmente el enunciado que está refiriendo[36]:

DISCURSO DIRECTO	DISCURSO REFERIDO
Me dijo: "Vengo".	Me dijo que venía.
Me dijo: "Llegaré a las dos".	Me dijo que llegaría a las dos.
Me dijo: "Salí tarde del trabajo".	Me dijo que había salido tarde del trabajo.

"La modalidad "medianamente asertiva" del Imperfecto del indicativo permite al locutor presentar eventos que, sin indicar que son reales, son interpretados por el alocutario como inspirados de la realidad". Por ese motivo es el tiempo verbal utilizado para narrar cuentos de hadas (*Érase una vez un príncipe azul*…) o incluso sueños (*En el sueño todo estaba oscuro*…)[37]. Si analizamos los enunciados siguientes:

> (2) Cristóbal Colón (fue / era) un marinero.
> (3) Blancanieves (*fue / era) una princesa.

El enunciado 2 permite el uso del Pretérito indefinido y del Imperfecto del indicativo. En efecto, todo dependerá de cómo el locutor desea presentar la información: a través del Pretérito indefinido, el locutor indica que Colón existió realmente; a través del Imperfecto del indicativo, el locutor indica que Colón posiblemente haya existido, pero sin asegurarlo completamente. La alternancia es posible ya que Colón es un personaje histórico. En cambio, el caso de Blancanieves es interesante. En efecto, se trata de un personaje de cuento, por lo tanto reconocido por la comunidad lingüística como ficticio. La única elección posible en este contexto es el Imperfecto del indicativo, ya que el locutor no puede asegurar totalmente su existencia. Por este motivo se sirve de la modalidad "medianamente asertiva".

[36] Ya que *a priori* el locutor no ha sido testigo del evento.
[37] En Macías Barrés (2013) hemos hecho un inventario de los diferentes usos del Imperfecto del indicativo que no corresponden al prototípico y que ilustran la modalidad "medianamente asertiva".

Entonces, ¿por qué el Imperfecto del indicativo se considera un tiempo verbal del pasado? Esto se debe a su situación espacio-temporal. Los tiempos verbales del escalón 2 se sitúan detrás del escalón 1 como procuraremos exponerlo a continuación, concretamente en la sección 2.2. de este artículo.

1.2. TIEMPO Y ESPACIO: SITUACIÓN ESPACIO-TEMPORAL

Nos parece importante no separar las nociones de tiempo y de espacio sobre todo en el marco de la enseñanza de los tiempos verbales a aprendices del español. Y es que la noción de espacio es más concreta que la de tiempo. Por eso pensamos que ayudaría al estudiante extranjero a comprender las nociones temporales (pero también modales) de ciertos tiempos verbales del castellano, como el Imperfecto del indicativo que por lo general presenta problemas de adquisición. Así, haremos alusión al tiempo a través del término espacio-tiempo o situación espacio-temporal.

La situación espacio-temporal se organiza en función de un punto de referencia. Por lo general ese punto de referencia es el espacio-tiempo ocupado por el locutor (el presente), pero no siempre[38]. Llamaremos *espacio epistémico* a aquel ocupado por el locutor y, en cambio, llamaremos *espacio deíctico* a aquel a partir del cual el locutor decide organizar su discurso. También habrá que tener en cuenta dos parámetros para nuestra propuesta teórica: la oposición "antes" *vs.* "después", que nos permitirá hablar de pasado y futuro; y la oposición "delante" *vs.* "detrás", que nos permitirá hablar de primer plano y de segundo plano.

El *espacio deíctico* que utilice el locutor correspondería a un punto 0, por ende central. Cada uno de los escalones posee uno. Para diferenciar los espacios deícticos de cada escalón utilizaremos los números 1, 2 y 3 a manera de potencias. Así en el escalón 1, el Presente del indicativo es el punto 0^1; en el escalón 2, el Imperfecto del indicativo corresponde a 0^2; y en el escalón 3, el Presente del subjuntivo a 0^3. Todo lo que se sitúe antes de este punto central sería considerado como pasado ($x < 0$); todo lo que se sitúe después, como futuro ($x > 0$). Como podemos notar en el cuadro *infra*, el pasado se asocia con el "antes" y el futuro con el "después":

ESCALÓN	DELANTE VS. DETRÁS	ANTES	PUNTO DE REFERENCIA	DESPUÉS
3	Tercer plano	Forma en *–se* Formas en *–ra* $x < 0^3$	Presente del subjuntivo $x = 0^3$	Forma en *–re* $x > 0^3$
2	Segundo plano	Forma en *–ra* $x < 0^2$	Imperfecto del indicativo $x = 0^2$	Condicional $x > 0^2$
1	Primer plano	Pret. del indefinido $x < 0$	Presente del indicativo $x = 0$	Futuro $x > 0$

La oposición *delante vs. detrás* de este cuadro permitirá poner de relieve ciertos eventos con respecto a otros. Situar los eventos en el primer plano (*delante*) permitirá indicar que

[38] Delport (1998) y Castañeda Castro (2006) también proponen estas dos formas de construir el texto.

son más importantes con respecto al resto. Los eventos en el segundo plano permitirán crear el telón de fondo. Finalmente los eventos del tercer plano están subordinados a los planos anteriores. Este procedimiento ha sido denominado *puesta de relieve*. Lo explicaremos de manera más detallada en 1.3.

El locutor puede hacer coincidir su espacio epistémico (el presente) con el espacio deíctico 0^1 y por consiguiente utilizar los tiempos del escalón 1 para marcar el espacio-tiempo: Presente del indicativo (para indicar su *aquí / ahora*), Pretérito indefinido (para el pasado) y Futuro del indicativo (para el futuro). Los eventos situados en este plano ocuparían el primer plano de la narración o texto narrativo[39]. Si el locutor no utiliza 0^1 como punto de referencia, su discurso se vuelve menos real y menos asertivo en términos de modalidad. Asimismo las informaciones espacio-temporales serían menos claras. Como dijimos, en el escalón 2 el locutor utiliza el Imperfecto del indicativo como punto de referencia. Lo anterior con respecto a este tiempo verbal se expresa a través de la forma en *–ra*, particularmente en una norma culta / literaria[40]. Lo posterior con respecto al punto 0^2 se expresa a través del Condicional. Estos eventos se situarán en el segundo plano y formarían parte del telón de fondo de la narración. Por último, en el escalón 3 el punto de referencia será el Presente del subjuntivo. Lo anterior se expresará a través de las forma en *–ra*[41] y en *–se* (Imperfectos del subjuntivo) y lo posterior a través de la forma en *–re* (Futuro del subjuntivo). Los eventos del escalón 3 formarían parte del tercer plano espacio-temporal.

1.3. PUESTA DE RELIEVE (WEINRICH, 1973) Y PUESTA EN PERSPECTIVA (NOYAU, 1997)

Weinrich (1973) propuso la noción de *puesta de relieve*. Benhamamouch (2004, p. 164) define esta noción como la posibilidad de los tiempos verbales "de dar relieve a un texto, proyectando en un primer plano algunos contenidos y empujando a otros en la sombra del segundo plano". Esta oposición primer plano *vs.* segundo plano cuaja con la oposición *actual* vs. *inactual*. Los tiempos verbales de lo actual se situarían en el primer plano, mientras que los demás se situarían *atrás*. Los tiempos del indicativo-actual coinciden con el primer plano (escalón 1), después de éste se situaría el indicativo-no actual (escalón 2) y atrás de este último el subjuntivo (escalón 3).

ATRÁS			
Escalón 3	Forma en *–se* Forma en *–ra*	Presente del subjuntivo	Forma en *–re*
Escalón 2	Forma en *–ra*	Imperfecto del indicativo	Condicional
Escalón 1	Pretérito indefinido	Presente de indicativo	Futuro del indicativo
ADELANTE / PRIMER PLANO			

[39] Utilizamos indiferentemente narración y texto narrativo para hacer alusión a un texto (oral o escrito) que representa una sucesión de eventos en el tiempo.
[40] Esta situación espacio-temporal le permite alternar con el Pluscuamperfecto.
[41] No entraremos en detalle ya que no es el fin de este artículo. Simplemente diremos que la forma en *–ra* es inactual y se encuentra en la frontera de los escalones 2 y 3. Darbord (1986) afirma que la forma en *–ra* es un significante con dos significados: uno indicativo y uno subjuntivo.

La propuesta de Weinrich (1973) seguramente influenció a Noyau (1997)[42], quien a su vez propone el término *puesta en perspectiva* de los tiempos verbales en los procesos de adquisición de lenguas. Según como lo define Noyau (1997), la *puesta en perspectiva* consiste en la manera como se presentan los eventos en función de los tres factores siguientes: 1) el espacio epistémico (el que ocupa el locutor); 2) la situación espacio-temporal del evento; 3) la información aspectual del evento[43].

Tanto la *puesta de relieve* de Weinrich (1973) como la *puesta en perspectiva* de Noyau (1997)[44] permiten presentar los eventos y organizar el texto (oral o escrito)[45]. Los eventos que se presentan en el primer plano (a través del indicativo-actual) son presentados como más reales, más asertivos y verosímiles. Además son las informaciones más importantes del texto. Los demás se consideran como informaciones secundarias. Por lo general, los eventos que se presentan en el segundo plano (escalón 2) forman el telón de fondo y son el marco en el que se desarrollan las acciones del indicativo-actual (escalón 1). Finalmente, en el tercer plano (escalón 3) o bien los eventos son presentados como virtuales o bien como subordinados a los de los dos planos anteriores.

Para ilustrar los diferentes planos de los tres escalones que proponemos, presentamos a continuación una comparación de dos fragmentos narrativos extraídos de un cuento de Emilia Pardo Bazán:

> ÉRASE un niño enfermizo. Su madre, opulentísima señora, ANDABA loca con el afán de darle salud, y el médico, fijándose en la índole del padecimiento del niño, DECÍA que, principalmente, DIMANABA de una especie de atonía o insensibilidad, efecto de que su sistema nervioso SE ENCONTRABA como amodorrado o dormido, y NO COMUNICABA al organismo las reacciones vitales y al espíritu la fuerza necesaria. [...][46].

En este primer fragmento vemos que, a través del uso del Imperfecto del indicativo, se va tejiendo el telón de fondo de la narración. En el fragmento siguiente el tiempo predominante es el Pretérito indefinido:

> [...] El desfile de doctores consultados TRAJO el desfile de sistemas: el pobre Fernandito FUE campo de experimentación de los más diversos. Desde el agua fría con sus chorros glaciales, hasta la electricidad, con sus picaduritas de aguja, mordicantes y finas, todo lo HUBO de sufrir el cuerpo de Fernando, sometido, por el amor, a torturas que no inventa el odio. Se le PASEÓ de balneario en balneario; se le ARRASTRÓ de sanatorio en sanatorio, de playa en playa, de altitud en altitud; se le SOMETIÓ a rigores espartanos, y, como quiera que la ciencia afirmaba que a veces el dolor despierta y fortifica, se LLEGÓ al extremo de azotarle con unas varitas delgadas, iguales a las que sirven para batir

[42] Nosotros nos arriesgamos a establecer una analogía entre ambos conceptos.
[43] Noyau (1997) utiliza el sistema ternario de Reichenbach (1947), que Noyau (1991) y Klein (1995) adoptaron y desarrollaron para el análisis de datos de aprendices. Este sistema comprende: 1) momento del habla (donde se sitúa el locutor), 2) momento en cuestión (donde se sitúa la acción) y 3) momento de la situación (el intervalo temporal del desarrollo de la acción). No retuvimos esta visión linear del tiempo ya que no coincide con nuestra representación que toma en cuenta la situación espacial también.
[44] Que parecieran corresponder al mismo proceso pero con diferentes nombres.
[45] Cf. nota 3.
[46] Las negritas son nuestras. Emilia Pardo Bazán (1911): "Cuento de navidad", *Cuentos completos*, La Coruña, Fundación Pedro Barrié de la Maza, Conde de Fenosa, 1990, T. III, pp. 449-452. Disponible en http://www.cervantesvirtual.com/.

> la crema, mientras la madre, que no quería presenciar la crueldad, se refugiaba en un cuarto interior, tapándose con algodón los oídos [...][47].

En este segundo fragmento vemos que aparecen una serie de eventos importantes para la narración, los cuales aparecen marcados a través del Pretérito indefinido. Dichos eventos forman parte del primer plano y van a contrastar con las demás acciones que lo enmarcan.

Como lo hemos podido constatar, los tiempos verbales permiten situar las acciones en el espacio-tiempo. Por esta razón, nos parece importante no descuidar la noción espacial cuando son enseñados en clase. Esta organización espacio-temporal de los tiempos verbales permite al aprendiz del español comprender ciertos usos que difieren de los de su L1, como lo veremos a continuación.

2. APLICACIÓN PRÁCTICA DE LA PROPUESTA TEÓRICA

Existen diferencias entre las producciones de locutores del francés como L1 y como L2, y del español como L1 y como L2. Varios trabajos (Noyau, 1999, 1997; Noyau & Paprocka, 2000; De Lorenzo Rosselló, 2002; Noyau, De Lorenzo Rosselló, Kilhstedt, Paprocka & Sanz Espinar, 2005) han señalado que la *puesta en perspectiva*, es decir, la manera de presentar los eventos en el texto y marcar así los diferentes planos/escalones, no se hace de la misma manera en función de la lengua. El aprendiz extranjero tiende a producir textos cuya *puesta en perspectiva* se asemeja –sobre todo en etapas tempranas– a la de su lengua materna para luego poco a poco parecerse a la de la L2.

Estos autores han observado que los hispanohablantes nativos producen textos con una mayor *puesta en perspectiva* que los francófonos nativos, es decir, un hispanohablante se servirá plenamente del sistema verbal para así marcar el espacio-tiempo, el aspecto y el modo. En cambio, el francófono utilizará menos tiempos verbales y dejará que ciertas informaciones espacio-temporales sean interpretadas (o deducidas) por inferencia pragmática[48]. Para ilustrarlo cabe mencionar la referencia a eventos pasados en ambas lenguas. En castellano, ya sea oral o escrito, se utilizan *grosso modo* tres tiempos verbales: el Pretérito indefinido, el Pretérito perfecto y el Imperfecto del indicativo. En francés, sobre todo oral, se tiende a utilizar solo el *Passé composé* (equivalente del Pretérito perfecto) y el *Imparfait* (equivalente al Imperfecto del indicativo). Se pueden hacer dos observaciones: 1) el hispanohablante utiliza más tiempos verbales que el francófono y 2) para el hispanohablante las diferencias semánticas (temporales, aspectuales y modales) que existen entre el Pretérito indefinido y Pretérito perfecto son relevantes y se mantienen[49]; mientras que en francés la diferencia entre estos tiempos tiene que ver con

[47] *Ibidem.*
[48] El *Diccionario de términos clave de ELE* propone como definición para inferencia: "Proceso interpretativo efectuado por el locutor para deducir el significado implícito de un enunciado, teniendo en cuenta los datos que posee del contexto."
[49] El ejemplo clásicamente utilizado es la oposición de *Me he roto el brazo* y *Me rompí el brazo.* El primero implica una repercusión en el tiempo presente, pero el segundo no.

un parámetro diferente, a saber, una diferencia de norma culta o literaria frente a oral. Ello es debido a que en francés el *Passé composé* es interpretado como equivalente al *Passé simple*. El valor aspectual del *Passé composé* es interpretado como temporal pasado, aunque en realidad no se trate de un tiempo verbal del pasado[50]. Esto lo explicaremos con mayor detalle en 2.1.

En etapas tempranas de su proceso de adquisición, el aprendiz francófono de español producirá un texto en castellano cuya *puesta en perspectiva* será inferior a la de un hispanohablante: utilizará menos tiempos verbales (tal como lo haría en francés) y, sobre todo, utilizará el Pretérito perfecto como el *Passé composé*, es decir, en detrimento del Pretérito indefinido (De Lorenzo Rosselló, 2004; Amenos Pons, 2010; Macías Barrés, 2013). En etapas avanzadas esta tendencia se "normalizará" y se parecerá más a la del nativo (Amenós Pons, 2010).

Teniendo en cuenta lo anteriormente dicho aplicaremos este marco teórico para analizar las interferencias que se producen en las producciones escritas de estudiantes francófonos: 1) el uso del Pretérito perfecto en lugar del Pretérito indefinido, 2) el uso del Imperfecto en lugar del Pretérito indefinido y 3) el Condicional en lugar del subjuntivo imperfecto en *–ra*.

2.1. EL PRETÉRITO PERFECTO EN LUGAR DEL PRETÉRITO INDEFINIDO

En las primeras etapas de aprendizaje del español, los aprendices franceses tienden a utilizar el Pretérito perfecto en contextos donde un hispanohablante utilizaría el Pretérito indefinido. Como indica Amenós Pons (2010), el aprendiz francófono atribuye al Pretérito perfecto el perfil semántico del *Passé composé*. Esta sobreutilización del Pretérito perfecto proviene del formato impuesto por la lengua materna del aprendiz. El aprendiz tendrá que irse separando de dicho formato para integrar el de la L2[51].

Estos dos tiempos verbales pueden alternarse en ciertos contextos, pero no siempre. Y es que su perfil semántico es diferente pero, por inferencia pragmática[52], ciertas nociones aspectuales pueden ser interpretadas como temporales:

	PRETÉRITO PERFECTO	PRETÉRITO INDEFINIDO
TEMPORALIDAD	Presente (Es la forma compuesta del Presente del indicativo)	Pasado

[50] Para ver las diferencias semánticas entre el *Passé composé*, el *Passé simple*, el Pretérito perfecto y pretérito indefinido, ver Boix (2008) y Macías Barrés (2013).
[51] En etapas intermedias se dará una tendencia a sobreutilizar más bien el Pretérito indefinido, tal vez como un mecanismo para acercar su interlengua a la L2. Es lo que pudimos comprobar en Macías Barrés (2013) al comparar la producción escrita de los aprendices francófonos de nivel B2 con la del grupo control formada por hispanohablantes nativos.
[52] La definición de inferencia dada por el *Diccionario de términos clave de ELE* es: "Proceso interpretativo efectuado por el locutor para deducir el significado implícito de un enunciado, teniendo en cuenta los datos que posee del contexto".

ASPECTUALIDAD	Cumplido (Ya que es una forma compuesta)	No cumplido (Ya que es una forma simple) Perfectivo (herencia del latín)

Habría que diferenciar las nociones aspectuales siguientes: *perfectivo* vs. *imperfectivo* y *cumplido* vs. *no cumplido*. La primera oposición es heredada del latín: el *perfectum* y el *infectum* dieron respectivamente *perfectivo* e *imperfectivo* en español (Darbord & Pottier, 1994). Nosotros defendemos que esta oposición se aplica solo a las formas verbales simples: el Presente (*come*) es imperfectivo, en cambio, el Pretérito indefinido es perfectivo (*comí*). La segunda oposición *cumplido* vs. *no cumplido* la hemos tomado de Leeman-Bouix (1994, p. 49) que la utiliza para el francés[53]. Esta solo se aplica a las formas compuestas con *haber*, formas inventadas por el castellano ya que inexistentes en latín. Para explicar la diferencia entre *perfectivo* y *cumplido* compararemos *Llegué a París* vs. *He llegado a París*. La *perfectividad* implica que una vez realizado el evento, no hay repercusiones en el espacio-tiempo en el que se desarrolló, lo que no es el caso con la noción de *cumplimiento*. *He llegado a París* (forma cumplida del Presente) implica *Estoy en París*, es decir, una repercusión en el tiempo presente. En cambio *Llegué a París* no tiene dicha implicación.

Si bien la noción aspectual *cumplido* del Pretérito perfecto hace que este tiempo verbal sea interpretado / deducido como pasado; nosotros lo calificaríamos más bien como la forma compuesta (*cumplida* entonces) del tiempo Presente. Por otro lado, la gramática tradicional califica a este tiempo verbal como *perfectivo*, a través del adjetivo *perfecto*. Pensamos que este rasgo aspectual no se aplica a este tiempo por las razones ya mencionadas en el párrafo anterior.

A nivel semántico-pragmático, el Pretérito perfecto y el Pretérito indefinido vehiculan un matiz diferente, lo que ocurre cada vez menos en francés contemporáneo. En efecto, el Pretérito perfecto presenta una acción cuyo efecto es todavía de actualidad; en cambio, el Pretérito indefinido presenta una acción que no afecta el tiempo presente. Este matiz se ha perdido en francés, por lo que los aprendices francófonos tienen que conseguir integrarlo en su gramática interna.

El francés parece ser más "económico" que el español en cuanto al uso de los tiempos verbales. Por ejemplo, se utiliza el *Passé composé* (el equivalente del Pretérito perfecto) en lugar del *Passé simple* (el equivalente del Pretérito indefinido). En la ilustración *infra*, presentamos las tendencias en español y en francés, sobre todo en la comunicación oral. Como podemos ver, se busca descartar ciertos tiempos verbales que pueden ser interpretados a partir de otros. Sin embargo, en el escalón 1, el castellano mantiene tres tiempos verbales para cada uno de los tres tiempos cronológicos, lo que no ocurre en francés: en esta lengua se prefiere marcar el pasado utilizando las formas compuestas que, como vimos, vehiculan más bien una noción aspectual de *cumplido*. Por ende, la situación temporal pasada se interpreta a partir del aspecto de las formas compuestas en los tres escalones. En castellano, los escalones 1 y 3 poseen formas simples que cumplen con esta función:

[53] La oposición en francés es *acccompli* vs. *non-accompli*.

SITUACIÓN ET[54]	FRANCÉS			ESPAÑOL		
	PASADO	PRESENTE	FUTURO	PASADO	PRESENTE	FUTURO
Escalón 3	Presente			Forma en *–se* Forma en *–ra*	Presente	
Escalón 2	Imperfecto		Condicional	Imperfecto		Condicional
Escalón 1	Presente		Futuro	Pretérito indefinido	Presente	Futuro

Como la organización de los tiempos verbales difiere en ambas lenguas, es normal que en una ciertos tiempos verbales posean valores no prototípicos que están ausentes en la otra. Es lo que veremos con la oposición entre el Imperfecto del indicativo *vs.* el Pretérito indefinido.

2.2. IMPERFECTO DEL INDICATIVO EN LUGAR DEL PRETÉRITO INDEFINIDO

Diremos que el Imperfecto del indicativo marca, prototípicamente, el segundo plano y que su modalidad es "medianamente asertiva" mientras que el Pretérito indefinido marca el primer plano y su modalidad es "asertiva". Con respecto a las informaciones temporales, como lo expresamos en Macías Barrés (2013), no pensamos que el Imperfecto del indicativo exprese la información espacio-temporal pasado, sino más bien que dicha información es interpretada a partir de su posición espacio-temporal: el Imperfecto se sitúa en un segundo plano, detrás del escalón 1. Si bien la interpretación más frecuente es la de tiempo pasado, no es la única. La situación espacio-temporal (escalón 2) del Imperfecto del indicativo hace que se lo asocie a diferentes tiempos, como indica Gutiérrez Araus (1995):

(1) *La feria del libro se clausuraba hoy, ¿no?* PRESENTE
(2) *El autobús a Barcelona salía a las ocho, ¿no es cierto?* FUTURO
(3) *La nueva película de Almodóvar se estrenaba ayer, ¿no es cierto?* PASADO

El Imperfecto del indicativo coincide con el *Imparfait* francés en cuanto que ambos marcan el escalón 2 o segundo plano. Este parece ser su valor prototípico en ambas lenguas. A pesar de eso, el uso de este tiempo verbal no es el mismo en francés y en español, o al menos es lo que dejan ver los "errores" de las producciones escritas de los aprendices. En Macías Barrés (2013) se hizo un estudio piloto en el que se pidió a aprendices francófonos que escribieran un diario durante un cuatrimestre. A partir del mismo se elaboró un corpus en el que se pudieron constatar ciertos empleos del Imperfecto del indicativo que no se podían calificar de incorrectos pero sí tal vez de inusuales.

El estudiante / aprendiz utiliza el Imperfecto del indicativo para las evaluaciones globales como lo hace en su lengua materna. En la L2, el español, estos empleos del Imperfecto del indicativo no son usuales, ya que el nativo preferiría el Pretérito indefinido. En francés el

[54] Sit. ET: Situación espacio-temporal

locutor sitúa la evaluación global en el segundo plano y su situación espacio-temporal es deducida por el interlocutor como pasado. En español, en cambio, la evaluación global se realiza a nivel del primer plano y el uso del Pretérito indefinido establece con mayor precisión la información espacio-temporal:

26/05	Ayer por la noche, (*era / fue / tuvo lugar) el espectáculo de teatro en el cual actué a Andromaque.
30/05	Eso lo supe el viernes por la noche en una fiesta organizada por el flamenco. (*Era/ Fue) genial, (*bailaba / bailé), (*gritaba / grité), (*cantaba / canté) hasta que me (*diera / di) cuenta de que al día siguiente tenía que actuar una vez más (….).
30/05	- Los chicos tuvieron premios. Las chicas no.- (*Era / Fue una verdadera decepción para nosotras, lo (*habíamos mal vivido / vivimos mal).
30/05	- Después de ganar un premio- (*Era / Fue) mágico no me lo esperaba, era como el primer premio, nuestra compañía gritaba, aplaudía, (*reíaba / reía).

En futuros trabajos deseamos profundizar esta cuestión y ver si en etapas ulteriores el aprendiz francófono adquiere este matiz de la L2 y consigue utilizar el Pretérito indefinido en estos contextos[55].

2.3. EL CONDICIONAL EN LUGAR DEL IMPERFECTO DEL SUBJUNTIVO EN *–RA*

Considerar que la forma del Imperfecto del subjuntivo en *–ra* forma parte de este modo es cuestionable: nosotros pensamos que esta forma se encuentra entre la frontera del indicativo-inactual y del subjuntivo. Darbord (1986), por ejemplo, habla de un significante con dos significados: uno indicativo y otro subjuntivo. Sea como fuera, la forma en *–ra* es, ya sea en un caso o en el otro, un tiempo de lo inactual. La gramática tradicional lo sitúa exclusivamente en el subjuntivo. A pesar de las observaciones de las que acabamos de dar cuenta, en este estudio mantendremos la opción de la gramática tradicional dado que es la nomenclatura que se exige a nuestros estudiantes, futuros formadores de español.

Como lo vimos en la organización espacio-temporal que propusimos, el escalón 2 del español hace co-existir tres tiempos: el Imperfecto del indicativo (centro organizador), la forma en *–ra* (lo anterior / retrospectivo) y el Condicional (lo posterior / prospectivo). En cambio, el francés sólo mantiene dos: el Imperfecto y el Condicional. Este segundo plano, por ende, se organiza de manera diferente en francés. Al parecer, el Condicional francés -comparado al español– expresa no sólo lo posterior sino también lo anterior. Si bien la información temporal tripartita (presente, pasado y futuro) se encuentra marcada por la morfología verbal en español, en francés lo que prima es la oposición presente (Imperfecto) *vs.* no-presente (Condicional).

[55] En efecto, es una cuestión interesante ya que, como lo dijimos anteriormente, este uso del Imperfecto por el francófono no va interferir el proceso de comunicación. El hispanohablante nativo podrá interpretar lo que el aprendiz dice, pero tal vez encontrará dicho uso un poco "peculiar".

En francés la información espacio-temporal de anterioridad de la acción se deduce a partir del contexto, como podemos ver en el siguiente ejemplo sacado de un ejercicio de traducción inversa[56]:

> Léonie, dit mon grand-père en rentrant, J'AURAIS voulu t'avoir avec nous tantôt. Tu ne reconnaîtrais pas Tansonville. Si j'avais osé, je t'aurais coupé une branche de ces épines roses que tu aimais tant. (*Du côté de chez Swann* (1913), Marcel Proust.)
>
> *Trad.*: Léonie, dijo mi abuelo al regresar, (HUBIERA / *HABRÍA) QUERIDO que estuvieras con nosotros hace un rato. No reconocerías Tansonville. Si me hubiera atrevido, te habría cortado una rama de esas rosas con espinas que tanto te gustaban.

En este ejemplo vemos que el texto francés presenta las acciones *vouloir* (esp. *querer*) y *reconnaître* (esp. *reconocer*) a través del mismo tiempo verbal *(Conditionnel)* del escalón 2. En cambio, en castellano, el escalón 2 tiende a marcar también la oposición *antes* vs. *después* a través de dos tiempos verbales diferentes: la forma en *–ra* y el Condicional. Así, el docente tradujo el verbo *querer*, anterior a *reconocer*, por la forma en *–ra*. Y es que, el uso de *habría* no parece conveniente en este contexto.

CONCLUSIONES

Tanto el español como el francés apuntan hacia la economía, pero de diferentes maneras. Como lo hemos podido constatar, la organización de los tiempos verbales y el marcado espacio-temporal no son iguales en ambas lenguas. Por un lado, la paleta de opciones parece ser más amplia en español que en francés. Para narrar eventos pasados, el primero (sobre todo a nivel oral) tiende a utilizar más tiempos verbales que el segundo: Pretérito indefinido, Pretérito perfecto e Imperfecto del indicativo en español frente a *Passé composé* e *Imparfait* en francés. Por otro lado en francés oral, pero también escrito, ciertas informaciones espacio-temporales son interpretadas a partir de otras nociones y no forzosamente marcadas por la morfología verbal como lo hace el español. Por ejemplo, la noción aspectual *cumplido* es interpretada como una noción temporal de *pasado*, como ocurre con el *Passé composé*.

En francés, particularmente oral, el uso del *Passé composé* (tiempo presente; aspecto *cumplido*) se impone sobre el *Passé simple* (tiempo pasado; aspecto *no cumplido* y *perfectivo*). Este último se usa cada vez menos en registros informales. En cambio en castellano, ya sea escrito u oral, el uso del Pretérito indefinido (tiempo pasado; aspecto *no cumplido* y *perfectivo*) no se reserva a contextos formales. El Pretérito indefinido indica una ruptura con el tiempo presente mientras que el Pretérito perfecto indica que la acción tiene un efecto o una repercusión en la actualidad. Por ende, el aprendiz francófono tendrá que deshacerse del formato que su L1 (el francés) impone en su interlengua, de tal suerte que pueda adquirir el funcionamiento de estos tiempos verbales en la L2 (el español).

[56] Traducción inversa para los aprendices que tienen que pasar de su L1 (el francés) a la L2 (el español).

Está claro que, si bien el aprendizaje de la teoría no implica la adquisición del buen empleo de los tiempos verbales, es importante que el docente proponga una teoría que ayude al aprendiz a comprender mejor las reglas de la lengua meta. Esta fue la línea de mira que tuvimos en mente para la elaboración de nuestra propuesta teórica.

BIBLIOGRAFÍA

Amenós Pons, J., 2010. *Los tiempos del pasado del español y el francés: semántica, pragmática y aprendizaje de ELE. Perspectivas desde la Teoría de la Relevancia*. Tesis doctoral (PhD). Universidad Nacional de Educación a Distancia, Facultad de Filología.

Böhm, V., 2011. El pretérito imperfecto como medio de expresión de la imperfectividad. *Análisis de los usos "inusuales" del pretérito imperfecto en la prensa española basado en un corpus sacado de CREA*. Texto presentado durante las Jornadas doctorales del Grupo de investigación 369 Estudios románicos. Universidad París X, 30 – 31 de mayo 2011. Nanterre: Universidad París X.

Castañeda Castro, A. (2006). "Aspecto, perspectiva y tiempo de procesamiento en la oposición imperfecto / indefinido en español. Ventajas explicativas y aplicaciones pedagógicas", en *RaeL: Revista electrónica de lingüística aplicada* [en línea], 5. Disponible en:
http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2254299
[Fecha consulta 10 oct 2014].

Comrie, B., 1976. *Aspect: An Introduction to the Study of Verbal Aspect and Related Problems*. Cambridge: Cambridge University Press.

Darbord, B., 1986. *Forme et contenu de l'imparfait en espagnol. Points de vue sur l'imparfait*. Caen: Centre de Publications de l'Université de Caen, pp. 71 - 89.

Darbord, B. & Pottier, B., 1994. *La langue espagnole. Grammaire historique*. Paris: Armand Colin.

De Lorenzo Roselló, C., 2002. *Les relations temporo-aspectuelles dans le récit oral en français et en castillan, langues premières et langues étrangères. Étude transversale du stade ultime de l'acquisition d'une langue étrangère*. Tesis doctoral (PhD). Universidad París X, Facultad de Literatura, Lenguaje y Filosofía.

Delport, M.-Fr., 1998. *Deux verbes espagnols: 'haber' et 'tener'. Étude lexico- syntaxique. Perspective historique et comparative*. Paris: Éditions hispaniques.

Ducrot, O., 1979. "L'imparfait en français", en *Linguistische Berichte,* 60. Wiesbaden: Vieweg, 1 - 23.

Leeman-Bouix, D., 1994. *Grammaire du verbe français: des formes au sens*. París: Nathan.

Lubbers Quesada, M., 2006. "L2 acquisition of temporal reference in Spanish and the interaction of adverbial, morphology and clause structure", en *Selected Proceedings of the 9th Hispanic Linguistics Symposium*. Somerville: Cascadilla Proceedings Project, 157 - 168.

Luquet, G., 2006. *Le signifié de langue en espagnol. Méthodes d'approche*. Paris: Presses Sorbonne Nouvelle.

Macías Barrés, D., 2013. *Faits de langue, problèmes d'acquisition et intervention pédagogique: le cas des temps verbaux, du choix modal et de l'opposition 'ser' / 'estar' en espagnol*. Tesis doctoral (PhD). Universidad Paris X, Facultad de Lenguas y Culturas Extranjeras.

Martín Peris, E., 2008. *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid: SGEL.

Moeschler, J., 1994. "Anaphore et deixis temporelles: sémantique et pragmatique de la référence temporelle", en J. Moeschler, A. Reboul, J.-M. Luscher & J. Jayez, eds. *Langage et pertinence*. Nancy: Presses Universitaires de Nancy, 39 – 104.

Neveu, F., 2005. *Lexique des notions linguistiques*. París: Armand Colin.

Noyau, C., 1997. *Granularité, traitement analytique / synthétique, segmentation / condensation des procès. Un aspect des interactions entre conceptualisation et formulation telles qu'elles peuvent jouer dans l'acquisition des langues*. Texto presentado durante la mesa redonda del Grupo de investigación 113 Adquisición de lenguas. CNRS, La Baume-lès-Aix.

Noyau, C., 1999. *Processus de conceptualisation et de formulation de structures événementielles par les apprenants: sur la granularité. Réflexions complémentaires sur le thème de la granularité des représentations de procès dans la mise en texte et dans l'acquisition des langues, à la lumière de quelques travaux théoriques récents*. Texto presentado durante la mesa redonda del Grupo de investigación 113 Adquisición de lenguas. CNRS, Berder.

Noyau, C. & De Lorenzo Rossello, C. & Kilhstedt, M. & Paprocka, U. & Sanz Espinar, G., 2005. "Two dimensions of the representation of complex event structures: granularity and condensation. Towards a typology of textual production in L1 and L2", en H. Hendriks, ed. *Structure of Learner Varities*. Berlín: Walter de Gruyter, 157 - 201.

Noyau, C. & Paprocka, U., 2000. "La représentation de structures événementielles par les apprenants: granularité et condensation", en *Annales de Lettres et Sciences Humaines, XLVIII (5)*. Lublin: Pologne, 87 - 121.

Pottier, B. & Darbord, B. & Charaudeau, P., 1994. *Grammaire explicative de l'espagnol*. 3ª ed. Paris: Nathan.

RAE y AALE, 2010. *Nueva gramática de la lengua española*. Manual. Madrid: Espasa Calpe.

CARLOS MELÉNDEZ QUERO
UNIVERSITÉ DE LORRAINE & CNRS, ATILF

LA ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA DEL DISCURSO EN LA FORMACIÓN DE HISPANISTAS NO NATIVOS: EL CASO DE LOS MARCADORES

La explicación de las expresiones discursivas (adverbios, locuciones, etc.) que se sitúan en la periferia oracional representa un aspecto interesante y problemático en la enseñanza de ELE. Este trabajo, centrado en la formación de especialistas de español que no tienen esta lengua como materna, muestra la pertinencia de adaptar la enseñanza de estos signos al perfil del aprendiente.

Destacaremos la importancia de comparar el paradigma de unidades disponibles en la lengua materna de los estudiantes (francés, en este caso) y de la lengua extranjera para cumplir una misma función discursiva, aspecto fundamental para su enseñanza y aprendizaje.

Seguidamente, mostraremos la utilidad y las aplicaciones del uso de corpus para obtener datos empíricos y ejemplos auténticos del uso discursivo de estas unidades.

Asimismo, presentaremos un modelo descriptivo que permite explicar los posibles valores sintácticos desempeñados por estos signos y sus propiedades distribucionales, las instrucciones discursivas que configuran su información semántica y los efectos pragmáticos favorecidos por su significado.

Finalmente, repasaremos los problemas del tratamiento lexicográfico de estos elementos en los diccionarios bilingües y monolingües de uso general. Resaltando la creación de obras especializadas en la descripción de estos signos, destacaremos la ausencia de diccionarios de partículas discursivas del español para hablantes del francés, cuya elaboración facilitaría su enseñanza a hispanistas francófonos.

1. LOS MARCADORES EN LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE UNA LENGUA EXTRANJERA

Como indican Martín Zorraquino (1992, p. 122) o Meléndez Quero (2010, p. 238 y 2011c, p. 616), la utilización correcta de las expresiones que pertenecen a la gramática del discurso es uno de los aspectos más difíciles de conseguir en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. Teniendo en cuenta que "la competencia en el uso de estos marcadores es signo de madurez lingüística y comunicativa" y que son "herramientas indispensables en el desarrollo de las habilidades necesarias para la construcción y comprensión de los mensajes escritos y hablados" (Martí Sánchez y Fernández Gómiz,

2013, p. 6), resulta importante la enseñanza de estas unidades a hispanistas. Por ello, "el profesor de ELE necesita conocerlos bien y, en segundo lugar, necesita enseñarlos bien" (Martí Sánchez y Fernández Gómiz, 2013, p. 6).

Citando a Garrido Rodríguez (2000, p. 323), "en la enseñanza del español lengua extranjera también es necesario sobrepasar el límite oracional para que los alumnos sean capaces de adquirir las estructuras y las estrategias discursivas que les permitan ir desarrollando su competencia comunicativa". Parece oportuno dedicar atención en la formación de futuros hispanistas al uso de signos que se sitúan más allá de la estructura predicativa interna de la oración y que ayudan a construir e interpretar el discurso.

En este trabajo nos centraremos en expresiones que ofrecen en español una orientación favorable o desfavorable con respecto al discurso al que hacen referencia y que "caracterizan el agrado o el desagrado *emotivos* con los que el hablante califica lo que comenta" (Martín Zorraquino, 2010a, p. 143) entre las que podemos encontrar adverbios evaluativos del tipo *afortunadamente*, *desafortunadamente*, *lamentablemente*, etc. del español[57], que comparten la función de *disjuntos de actitud* (Greenbaum, 1969).

Según Martín Zorraquino (2010a, p. 112), podemos incluir estos adverbios disjuntos entre los marcadores, pues "cumplen la función propia de los marcadores del discurso y codifican, además, instrucciones sumamente ricas e interesantes, desde la perspectiva pragmática, es decir, en lo que respecta al análisis de la integración de las construcciones de la lengua en el discurso". Su caracterización como marcadores del discurso forma parte de enfoques menos restrictivos para estos signos, cuyo paradigma no puede delimitarse (Travis, 2005, p. 47) al ser "un elenco no cerrado (que, en realidad, *se está haciendo en* la propia actividad discursiva)" (Martín Zorraquino, 2010a, p. 112).

Asimismo, estos adverbios pueden ser incluidos entre las llamadas *partículas* discursivas, "término genérico de gran utilidad" (Martín Zorraquino 2010a, p. 104), muy difundido y que "refleja posiciones más abiertas para la determinación del paradigma de marcadores discursivos" (González Ruiz y Llamas Saíz, 2011, p. 9)"[58].

Finalmente, reconocemos también la valía del término *signos discursivos* de Hummel (2012, p. 8), "como designación genérica de las unidades que contribuyen a la construcciones de una perspectiva subjetiva en, y por el discurso".

1.1. DIFICULTADES EN LA ENSEÑANZA DE LOS MARCADORES A HABLANTES NO NATIVOS

Considerando que la utilización de estos signos discursivos requiere un alto grado de competencia de la lengua por parte de hablantes no nativos, defendemos una enseñanza

[57] Para un estudio de estos adverbios, remitimos a Torner (2007) y Meléndez Quero (2011a y 2011b).
[58] Sobre la delimitación de estos términos, véanse las explicaciones de Loureda Lamas y Acín Villas (2010, p. 20-21), o las apreciaciones de Hummel (2012, p. 7-9 y 20), autor que se opone a la decisión del DPDE de excluir a los adverbios en *–mente* entre las partículas discursivas descritas en dicho diccionario.

progresiva, empezando por las unidades más empleadas y con equivalencias directas en la lengua materna del estudiante e incorporando después otras expresiones del paradigma, que podrían resultar más complicadas para un hablante no nativo.

La enseñanza de estas cuestiones requiere conocer las características de los aprendices y disponer de herramientas adaptadas y accesibles que faciliten la apropiación de estas unidades por parte de los estudiantes no nativos.

Naturalmente, la dificultad de la enseñanza y del aprendizaje de los signos discursivos de una lengua extranjera (LE) depende de los años de estudio de la lengua y de la especialización de los aprendices (no es lo mismo una clase para estudiantes destinados a ser profesores hispanistas, que una clase de ELE para especialistas de otras disciplinas). De otra parte, la complejidad de la enseñanza de estas unidades depende de sus equivalentes en la lengua materna del usuario (cf. Meléndez Quero, 2011c, p. 609).

Por este motivo, "el profesor de ELE debería diagnosticar y prever las dificultades que podrán encontrar los alumnos para comprender el funcionamiento de determinadas partículas sin equivalencia directa en su lengua materna" y, también, "comparar, con un enfoque contrastivo, el paradigma de expresiones que existen en español y en la lengua materna de los estudiantes para desempeñar funciones comunicativas semejantes" (Meléndez Quero, 2014). Frente al término abarcador *español para extranjeros* (criticado por Maldonado, 2012, p. 172), defendemos la enseñanza de estas unidades pensando en un público específico, en nuestro caso, hispanistas francófonos destinados a la enseñanza del español, pero que no tienen el español como lengua materna.

1.2. LA DIFERENCIA DEL PARADIGMA DE SIGNOS EN LA LENGUA MATERNA Y LA LE

Partiendo de una perspectiva onomasiológica parece interesante destacar, en primer lugar, el "elenco de partículas modales al que pueda acudir el profesor de español para extranjeros cuando este desee introducir a sus alumnos en la expresión de la subjetividad del hablante" (Martín Zorraquino, 1999a, p. 27) y, posteriormente, comparar este repertorio de unidades con las de la lengua materna del estudiante.

En lo que respecta a las partículas discursivas que sirven para expresar la evaluación emotiva de los discursos en español y en francés, conviene recordar algunas diferencias (cf. Meléndez Quero, 2007, pp. 738-740; 2009, pp. 147-152; 2010, pp. 141-142).

De una parte, frente a la variedad de adverbios terminados en *–mente* utilizados en español para indicar la orientación favorable (*afortunadamente*, *felizmente*) y, sobre todo, desfavorable (*desafortunadamente*, *desgraciadamente*, *lamentablemente*, *tristemente*, etc.) de los discursos, todos ellos de uso habitual en español actual[59], la

[59] Adviértase, igualmente, la existencia de otros adverbios disjuntos, aunque menos frecuentes en español, como el de orientación favorable *dichosamente* y los de evaluación negativa *infortunadamente*, *infelizmente*, *desdichadamente*, *trágicamente*, *fatalmente*, *lastimosamente*, *vergonzosamente*, etc.

lengua francesa únicamente ha desarrollado dos adverbios emotivos con un uso actual frecuente como disjuntos: uno de orientación positiva, *heureusement*, y otro de evaluación negativa, *malheureusement*[60].

A diferencia del español, la lengua francesa actual no ha desarrollado adverbios evaluativos disjuntos, de uso frecuente, formados sobre la base de fortuna (*fortune*) y sus contrarios, o de *desgracia (disgrâce)*. Esta ausencia de adverbios habituales en la lengua materna explica que un francófono pueda encontrar dificultades para discriminar *afortunadamente* y *felizmente*, o los signos *desafortunadamente* y *desgraciadamente*, puesto que las traducciones de esta pareja de adverbios del español remiten siempre a *heureusement* y a *malheureusement* (cf. el trabajo de Portolés 2002, sobre los problemas de la traducción de los marcadores discursivos).

En definitiva, la enseñanza del español a hablantes no nativos requiere conocer el paradigma de signos habituales en la lengua extranjera (frente a los de la lengua materna) y, al mismo tiempo, disponer de informaciones que permitan conocer su frecuencia, para lo que resulta aconsejable poseer datos empíricos obtenidos de corpus.

2. LA IMPORTANCIA DE UN CORPUS DE REFERENCIA

La consulta de corpus de ejemplos auténticos permite obtener una serie de beneficios para la enseñanza de estos signos a hablantes no nativos. En este sentido, el profesor hispanista debería conocer algunas posibilidades de diferentes bancos de datos.

En primer lugar, para conocer la evolución histórica de estos signos, puede recurrir al *Corpus Diacrónico del Español* (CORDE) de la Real Academia Española (http://corpus.rae.es/cordenet.html), el cual recoge cerca de 250 millones de registros desde los orígenes del español hasta el límite cronológico con CREA (año 1975). Asimismo, la Real Academia (http://web.frl.es/CNDHE/view/inicioExterno.view) permite acceder a otra herramienta para el estudio diacrónico, como el *Corpus del Nuevo Diccionario Histórico del Español*, el cual permite ver la aparición de estos adverbios a lo largo de la historia del español (cf. Herrero Ingelmo, 2013).

Por su parte, para su estudio sincrónico puede consultarse el *Corpus de Referencia del Español Actual* (CREA, disponible en: http://corpus.rae.es/creanet.html) que en su última versión (3.2. junio 2008) cuenta con más de 160 millones de formas, registradas en todos los países de habla hispana desde 1975 hasta 2004. Asimismo, la Academia elabora un CORPUS DEL ESPAÑOL DEL SIGLO XXI, en vías de construcción, cuya primera fase finalizará en diciembre de 2014 y que incluirá 300 millones de formas (2001-2012). En su interfaz de

---

Junto a trabajos generales sobre los adverbios del español –Egea (1979), Kovacci (1999), Rodríguez Ramalle (2003), etc.–, remitimos a los estudios de Torner (2007, §II.3) y Meléndez Quero (2011a, §IV) para un análisis detallado de los adverbios de valoración emotiva del español.

[60] Cf. las clasificaciones de los adverbios en *–ment* de Molinier y Levrier (2000), y los estudios de Bonami y Godard (2007) o Mayol y Castroviejo (2011) sobre los evaluativos emotivos.

consulta actual (http://web.frl.es/CORPES/view/inicioExterno.view), el CORPES consta de más de 180 millones de formas.

Centrándonos en el español actual y dejando el CORPES, en fase de consolidación, consideramos importante tomar como referencia un banco de datos donde el uso de estos signos sea representativo (Hummel, 2012, p. 251, 258 y 325), como en CREA.

En primer lugar, la utilización del CREA permite saber qué adverbios son más frecuentes. Así, limitando la búsqueda a ejemplos del s. XXI, el aprendiente de español puede saber que *afortunadamente* (467), *lamentablemente* (357) y *desgraciadamente* (291) son los más utilizados en español, seguidos de *felizmente* (155), *tristemente* (97) y *desafortunadamente* (88), siendo otros adverbios, como *infortunadamente*, *infelizmente*, *dichosamente* o *desdichadamente*, apenas empleados en la actualidad[61].

Por otra parte, el CREA facilita la consulta de textos de todos los países de habla hispana, tanto de España como de Hispanoamérica, lo que permite obtener fácilmente datos estadísticos sobre el grado de difusión de cada signo. Gracias a esta herramienta, puede observarse que *afortunadamente* (71.99%) o *desgraciadamente* (71.47%) tienen una mayor frecuencia de uso en España, mientras que *desafortunadamente*, cuyo uso se está expandiendo a partir de la traducción del inglés *unfortunately*, se emplea más en América (57.63%), al igual que *lamentablemente*, con una proporción menor en España (35.11%) que en Hispanoamérica (64.89%).

Además de la validez del corpus CREA para conocer la distribución geográfica de la frecuencia de empleo de cada palabra, la utilización del CREA permite recuperar ejemplos muy útiles para abordar la enseñanza de estos signos.

Desde un punto de vista gramatical, la consulta de este corpus permite apreciar si estos adverbios ofrecen un empleo prioritario como elementos periféricos externos (disjuntos) a la estructura oracional (como sería el caso de los adverbios *afortunadamente*, *desafortunadamente*, *desgraciadamente* o *lamentablemente*) o si, por el contrario, tienen un uso más habitual en posiciones intrapredicativas como adjuntos (caso de *felizmente* y, sobre todo, de *tristemente*). En este sentido, este corpus de referencia permite apreciar colocaciones frecuentes de estas dos unidades en español actual, delante de participios y adjetivos (*felizmente casado*, *tristemente* {*fallecido*, *desaparecido*, *célebre*, etc.}), que no han desarrollado los otros adverbios del español.

Además de estos datos válidos, el CREA ofrece ejemplos auténticos en contexto, lo que otorga informaciones valiosas para comprobar sus principales rasgos semánticos y, sobre

[61] El hispanista francófono podría comparar estos datos con los proporcionados por el corpus *Frantext* (http://www.frantext.fr) para la lengua francesa. Siguiendo los datos obtenidos en la última actualización de octubre de 2014 del corpus Frantext (versión integral), podría observar las preferencias de los francófonos por el empleo de dos adverbios evaluativos emotivos: 580 casos de *heureusement* en textos del siglo XXI y 285 para *malheureusement* (frente a los 31 casos de *lamentablement*, los 2 de *regrettablement* y ninguno de *fortunément*, *infortunément* o *disgracieusement*).

todo, observar que el significado de estos signos puede ser explotado en el discurso para conseguir ciertos efectos pragmáticos en distintas situaciones comunicativas.

3. MODELO DESCRIPTIVO PARA LA ENSEÑANZA DE ESTOS SIGNOS

Para la enseñanza de estos signos discursivos a hablantes no nativos, nos parece adecuado una exposición progresiva, empezando en los niveles iniciales por aquellas unidades de uso más frecuente en español y pasando posteriormente a un estudio más detallado, que, desde una perspectiva semasiológica[62], indique las propiedades de cada signo, así como las diferencias con otras voces incluidas en el mismo paradigma.

Pensando en la formación de futuros profesores especialistas del español, parece adecuado recurrir a un modelo descriptivo que permita explicar las diferencias entre expresiones análogas, atendiendo a los diferentes valores sintácticos que pueden desempeñar, a las instrucciones semántico-discursivas que configuran su significado y a sus efectos pragmáticos. Desde la enseñanza de ELE para especialistas, parece importante explicar cuestiones gramaticales relacionadas con la sintaxis de estas unidades[63] y, al mismo tiempo, enseñar a los futuros hispanistas a usarlas en función de la situación comunicativa, haciendo referencia a aspectos ligados a la cortesía verbal.

Ilustraremos este modelo con algunos ejemplos de estos adverbios emotivos.

3.1. CUESTIONES GRAMATICALES: VALORES SINTÁCTICOS Y PROPIEDADES DISTRIBUCIONALES

Conviene advertir al futuro hispanista que estos adverbios pueden tener usos oracionales y extraoracionales, como muestran los ejemplos de Alarcos (1970, p. 224):

(1) Todo ha terminado, *desgraciadamente*.
(2) Todo ha terminado *desgraciadamente*.

En el primer caso, estamos ante un *atributo oracional* según la terminología de Alarcos o un *disjunto de actitud* según Greenbaum (1969), que evalúa el conjunto oracional. En el segundo, ante un adverbio de manera, *aditamento* del verbo *terminar* según Alarcos (1970), que corresponde a la función de *adjunto* de Greenbaum (1969).

Pensando en la formación de hispanistas, parece oportuno enseñar algunas diferencias entre ambas funciones adverbiales.

[62] Sobre las ventajas (e inconvenientes) de esta perspectiva semasiológica, véase Martín Zorraquino (2006, p. 46-49) y Murillo (2010, p. 265-266).
[63] La descripción lingüística de estas voces constituye la base para un tratamiento lexicográfico en diccionarios especializados. Cf. Gutiérrez Cuadrado (1994) y Bargalló Escrivá (2001).

En primer lugar, como indica Rodríguez Ramalle (2003, p. 40), en "su lectura de manera verbal, *desgraciadamente* resulta incompatible con otro modificador del mismo tipo", como muestra el contraste entre (3) y (4); sin embargo, "la presencia de pausas permite su coaparición con el adverbio *mal*, pues, en este caso, *desgraciadamente* se interpreta inequívocamente como adverbio oracional", como ilustra el ejemplo (5):

(3) Todo ha terminado {*desgraciadamente/ mal*}.
(4) *Todo ha terminado *desgraciadamente muy mal*.
(5) Todo ha terminado, *desgraciadamente, muy mal*.

Debe explicarse que, en su uso disjunto, estos adverbios evaluativos quedan fuera del alcance de la negación y de la interrogación, a diferencia de su empleo como adjuntos. Para la primera característica, véanse los ejemplos de Torner (2007, p. 37) para mostrar la diferente aceptabilidad de las continuaciones discursivas cuando el adverbio queda dentro de la negación como adjunto (6) o fuera de su alcance como disjunto (7):

(6) El asunto no ha terminado *desgraciadamente* {sino de forma afortunada/*sino que continúa}
(7) El asunto no ha terminado, *desgraciadamente* {*sino de forma afortunada/sino que continúa}

Con respecto a la posibilidad de ser alcanzado por el operador interrogativo, obsérvese el contraste entre la aceptabilidad del ejemplo (8), donde el adverbio *desgraciadamente* es un adjunto y la agramaticalidad del adverbio disjunto *afortunadamente* en (9):

(8) ¿El asunto ha terminado *desgraciadamente* (o de forma afortunada)? (Torner 2007, p. 39)
(9) *¿Has podido resolver el problema, *afortunadamente*? (*Ibid.*) [64]

Otra característica de estos adverbios del español que debe enseñarse es su libertad posicional como disjuntos, frente a los adjuntos, integrados en la estructura predicativa de la oración y en posición habitual postverbal. Como disjuntos, tienen una mayor movilidad que los adjuntos. Así, además de su posición prototípica inicial (10), como disjuntos, pueden colocarse en posiciones variadas: medial preverbal (11) o postverbal (12) y final (13), como ilustra Alarcos (1994, p. 133):

(10) *Felizmente*, este episodio ha concluido.
(11) Este episodio, *felizmente*, ha concluido.
(12) Ha concluido, *felizmente*, este episodio.
(13) Este episodio ha concluido, *felizmente*.

En definitiva, en su uso disjunto, estos elementos periféricos sobrepasan el nivel de la sintaxis intraoracional y se sitúan en el margen de la oración, con libertad posicional.

[64] Cabe recordar al hispanista francófono que el español se distancia del francés, donde estos adverbios en su función de disjuntos evaluativos pueden aparecer en el interior de interrogativas totales y no totales cuando aparecen entre el auxiliar y el verbo principal:
(a) Qui est *malheureusement* venu? (Mayol y Castroviejo 2011, p. 224).
Adviértase que esta posición del adverbio entre el auxiliar y el principal, inhabitual en español, es característica de la lengua francesa, como muestra el siguiente ejemplo:
(a) Paul a *malheureusement* perdu l'élection (Bonami y Godard 2007, p. 394).

Teniendo en cuenta esta doble posible función de estos adverbios como adjuntos y disjuntos, resulta oportuno contrastar estas informaciones gramaticales con datos auténticos procedentes de corpus del español actual, como han hecho estudios recientes sobre estos adverbios del español (Torner, 2007, p. 123; Meléndez Quero, 2011b, p. 826). Gracias a estas obras, el aprendiz hispanista podrá saber que, en realidad, resulta inhabitual el uso de *afortunadamente* o *desgraciadamente* como adverbios adjuntos de modo o manera, a diferencia de otros adverbios como *felizmente* y *tristemente*, que ofrecen mayor proporción de empleo en posiciones integradas, favorecidos por el auge en colocaciones intraoracionales (*los felizmente casados*, *el tristemente* {*desaparecido*, *célebre*, etc.}), recogidas en los diccionarios *REDES* (2004, p. 1002 y 1774) o *PRÁCTICO* (2006, p. 624 y 1247).

3.2. INSTRUCCIONES SEMÁNTICO-DISCURSIVAS Y EFECTOS PRAGMÁTICOS

Para la determinación de los rasgos semánticos que permiten explicar "las diferencias entre los elementos próximos, pero no intercambiables en todos sus usos" (Murillo 2010, p. 249) debe tenerse presente el significado base de estas unidades discursivas[65].

En la enseñanza de estos signos a especialistas parece oportuno explicar que estos adverbios evaluativos pueden conservar las propiedades semánticas de sus bases léxicas, aspecto que ilustraremos con *afortunadamente*, en su uso disjunto.

El hispanista francófono, que en su lengua materna dispone únicamente de *heureusement*, debería aprender que *afortunadamente* se utiliza, como *felizmente*, para ofrecer una orientación favorable del discurso evaluado (X). Sin embargo, frente al anterior, el vínculo semántico original de *afortunadamente* con la 'fortuna', es decir, con aquello poco habitual o esperado en un contexto dado, explica que este adverbio se utilice para introducir discursos favorables y, al mismo tiempo, fortuitos o imprevistos:

> (14) Faustino García, sufrió hace poco un accidente de automóvil, justamente cuando se dirigía a Sevilla para asistir a la corrida de Cuadri. *Afortunadamente* se va recuperando bien. (CREA: *La Voz de la Afición*, n. 19, 05/2007)

En este fragmento, *afortunadamente* orienta favorablemente el discurso X (*se va recuperando bien*), excluyendo al mismo tiempo una orientación discursiva de sentido contraria, implícita a partir del contexto discursivo anterior (X' = *Faustino muere en el accidente*). Sin embargo, la elección de *afortunadamente* anula las inferencias negativas del discurso previo e introduce un discurso contrario, de orientación positiva, que es concebido como una excepción a lo que sería esperable en dichas circunstancias.

Presentados los rasgos semánticos del adverbio, podría mostrarse al futuro hispanista que su significado puede ser explotado por el locutor[66] con fines discursivos para desarrollar

[65] La idea del mantenimiento de rasgos del significado base en las unidades discursivas ha sido señalada por Martín Zorraquino (1999b, p. 71), Portolés (2004, p. 274) o Hummel (2012, p. 13).

diferentes estrategias comunicativas, introduciendo al estudiante de ELE a cuestiones relacionadas con las estrategias de cortesía que regulan los intercambios conversacionales[67] y adoptando una perspectiva que "se ocupa de la relación entre las distintas formas lingüísticas y su uso" (Portolés, 2004, p. 28).

Retomando el caso de *afortunadamente*, puede enseñarse que la relación de este adverbio con el azar y con todo aquello no controlable permite su uso en una estrategia comunicativa basada en la expresión de modestia al introducir un discurso favorable:

> (15) La verdad es que Martin no me lo ha puesto fácil y me he tenido que emplear a fondo en el último tramo. *Afortunadamente* hemos conseguido nuestro objetivo y he podido completar un triplete que es muy importante para Citroën. (CREA: *El Mundo*, 03/01/2003)

Siguiendo la máxima de modestia del principio de cortesía (Leech 1983, p. 182), el piloto busca evitar aquí una impresión pretenciosa al hablar de su triunfo, para guardar una imagen pública (Brown y Levinson 1987) de humildad frente a sus seguidores. Así, con *afortunadamente* reenvía a la suerte como causa del excelente resultado.

4. MATERIALES PARA LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE ESTOS MARCADORES

Tras presentar un modelo descriptivo para la enseñanza y el aprendizaje de estos signos a futuros hispanistas no nativos, veamos algunas herramientas que pueden consultar profesores y estudiantes de ELE.

Por un lado, si bien las gramáticas y manuales para hablantes no nativos no ofrecen un estudio exhaustivo de los signos discursivos (cf. Albelda Marco, 2005), hay que destacar obras para la formación de profesores de ELE, como las de Porroche Ballesteros (2009) o Martí Sánchez y Fernández Gómiz (2013), las cuales no están, sin embargo, orientadas a hablantes extranjeros que compartan una misma lengua materna.

Asimismo, cabe recordar el tratamiento lexicográfico de las partículas o marcadores discursivos, abordado en numerosos estudios del español[68]. Entre las herramientas a disposición de profesores y estudiantes para facilitar la enseñanza y aprendizaje de estas unidades en el aula y fuera de ella destacan los diccionarios bilingües y monolingües.

Los diccionarios bilingües, de gran valía para el hablante no nativo por su utilidad inmediata gracias a traducciones entre lengua extranjera y lengua materna, presentan algunas deficiencias para aquellos hispanistas que quieran realizar un estudio exhaustivo

[66] Partimos de la base de que los "signos discursivos son las unidades con las que el locutor interviene más directamente y dirige el impacto perlocutivo de sus argumentos" (Hummel 2012, p. 55).
[67] Cf. Fuentes Rodríguez (2010, p. 7), cuya obra "pretende ser una ayuda al estudiante de español para que conozca cómo usar la lengua según el objetivo que quiera conseguir en su comunicación".
[68] Cf. Martín Zorraquino (2005 y 2010b), González Ruiz (2010), Portolés (2008) o Vázquez Veiga (2011). Sobre la definición lexicográfica, véase Porto Dapena (2014).

de estos signos. Por su carácter general y sus restricciones lexicográficas, a veces no reconocen el valor discursivo de algunos marcadores[69], o se limitan a dar equivalencias sin ejemplos ilustrativos. Especialmente problemática es la situación cuando estas obras no permiten diferenciar unidades análogas de una LE (cf. Murillo 2010, p. 242), que son traducidas con una misma palabra de la lengua materna, aspecto que puede llevar al aprendiente a pensar que dichos signos de la LE se usan indistintamente[70].

Asimismo, los diccionarios monolingües de uso general ofrecen, por sus restricciones lexicográficas, ciertas limitaciones que dificultan la comprensión del uso de los adverbios y de su funcionamiento en el nivel discursivo; cf. los trabajos de Azpiazu Torres (1998-1999), Martínez Marín (2006), Torner (2010 y 2013) o Meléndez Quero (2014). Sin ánimo de extendernos en cuestiones ya tratadas en dichos estudios metalexicográficos del español, cabe recordar que tales limitaciones afectan tanto a la macroestructura de estas obras (listado de adverbios incluidos y tipo de lematización), como a la propia microestructura (tipo y cantidad de información) de las entradas lexicográficas de estos adverbios, que no solamente varían de unos diccionarios a otros, sino incluso dentro de una misma obra. Entre estas deficiencias destaca la circularidad de las definiciones sinonímicas las cuales, aunque comprensibles en una obra de consulta general que ofrece al lector soluciones vecinas, ofrecen problemas cuando se trata de "voces distintas sustituibles tan solo en algunos contextos" (Torner 2010, p. 103); también, resultan insuficientes las glosas parafrásticas con sustantivos y adjetivos (*de manera + adjetivo*) de la misma base léxica, que no reflejan todos los usos de estos adverbios (cf. las críticas de Torner 2007, p. 275-276 y 2013, p. 289), así como la ausencia de ejemplos y de explicaciones pragmáticas que permitan comprender sus usos discursivos (cf. Martínez Marín 2006, p. 1441-43 o Torner 2013, p. 472-474).

Para facilitar la enseñanza de expresiones que operan en el margen oracional, el futuro hispanista puede servirse de diccionarios de partículas del español: Santos Río (2003), Briz, Pons y Portolés (2008)[71] o Fuentes Rodríguez (2009). Tales obras suponen un avance en el marco de la lexicografía hispánica (cf. Martín Zorraquino, 2010b), si bien carecen de explicaciones específicas a hablantes no nativos que compartan una misma lengua materna (hablantes de inglés, francés, portugués, italiano, etc.)[72].

Pensando en la formación de futuros hispanistas francófonos, hemos constatado la inexistencia de diccionarios de estas partículas discursivas del español para hablantes de francés o, por lo menos, la presencia en tales obras de traducciones del español al

[69] Cf., como muestra, las dificultades para tratar los usos interjectivos de *vale* en el trabajo de Meléndez Quero (2011c, p. 609-610).

[70] El hispanista francófono puede observar las limitaciones del tratamiento lexicográfico de *afortunadamente* y *felizmente* y su traducción con *heureusement* en Meléndez Quero (2010, p. 139-141).

[71] Si bien este diccionario ofrece la ventaja de ser el único accesible en línea (http://www.dpde.es) para cualquier profesor o estudiante de español, no incluye la descripción de los adverbios en *–mente*.

[72] Este aspecto puede aplicarse al DAELE (*Diccionario de Aprendizaje del Español como Lengua Extranjera*), destinado a estudiantes de ELE no nativos de alto nivel. Esta obra, en vías de construcción, ofrece una muestra consultable en línea (http://www.iula.upf.edu/rec/daele), limitada a 363 verbos, si bien tiene proyectada el tratamiento de los adverbios del español. Cf., al respecto, Torner (2013).

francés[73], aspecto que facilitaría la enseñanza y aprendizaje de estos signos para hablantes no nativos en Francia. La elaboración de un diccionario de partículas del español para hablantes de francés, inexistente en la actualidad, sería de gran ayuda al orientarse a un público definido (profesores y estudiantes de español francófonos e hispanistas nativos que ejercen como profesores de ELE y cuyos estudiantes son hablantes de francés), que encontraría en este tipo de diccionario la información necesaria sobre estos elementos. La creación de dicha obra exigiría, de una parte, un estudio lingüístico pormenorizado de cada signo para establecer sus propiedades y sus relaciones con expresiones análogas del español y con los equivalentes en francés. De otra parte, requeriría tener en cuenta las expectativas y las necesidades de los futuros usuarios (cf. Martín Zorraquino 2010b, Nomdedeu 2011 o Maldonado 2012), para valorar su interés y utilidad[74], el uso real que hacen de los diccionarios, el soporte preferido, sus posibilidades de consulta y las informaciones que desearían encontrar o les parecerían superfluas, datos valiosos para su futura creación.

5. CONCLUSIÓN

Con un fin científico-didáctico, hemos destacado lo que supone enseñar y aprender a utilizar los marcadores discursivos desde la perspectiva del hablante no nativo.

En un espacio intermedio entre la investigación lingüística y la didáctica de ELE, y pensando en la formación de hispanistas que se dedican a la enseñanza del español en ámbitos francófonos o que se vayan a dedicar a ello en el futuro, hemos mostrado la importancia de seguir un enfoque contrastivo para tener en cuenta el paradigma de expresiones disponibles en la lengua extranjera frente a las existentes en la lengua materna de los estudiantes, así como la utilidad de la consulta de corpus que permitan conocer la frecuencia y el funcionamiento real de estas unidades.

Asimismo, con ejemplos de adverbios de evaluación emotiva, hemos resaltado el interés de un modelo descriptivo que combine cuestiones gramaticales (valores intra y extraoracionales y propiedades distribucionales) junto a la explicación de sus rasgos semánticos explotados con fines discursivos para obtener efectos pragmáticos. La explicación de los valores sintácticos, de las propiedades semántico-discursivas y de las intenciones comunicativas con las que estos signos pueden ser utilizados en español actual debería incluirse en los diccionarios especializados, cuya consulta es muy recomendable, tanto por parte de hispanistas nativos como de estudiantes no nativos que deseen obtener una buena competencia en español y para los cuales el uso de diccionarios bilingües o monolingües generales no garantiza informaciones fiables.

[73] A partir del significado de base de la partícula, el diccionario DPDE ofrece traducciones de algunas voces para el inglés, el portugués y el italiano, destacando las partículas que pueden resultar semejantes en tales lenguas. Sin embargo, desgraciadamente, no hay hasta el momento ninguna referencia al francés.

[74] Para ello, hemos preparado un cuestionario para profesores y estudiantes de ELE en el ámbito francófono. Un primer estudio, a título exploratorio, efectuado a 32 personas revela que al 93.75% de los encuestados les parece oportuna la creación de un diccionario de estas características.

Precisamente, en aras de facilitar la enseñanza de estas unidades a hablantes no nativos, hemos destacado la importancia de la elaboración de diccionarios adaptados a un perfil específico de aprendientes de ELE (en nuestro caso, francófonos), los cuales deberían ser creados teniendo en cuenta los avances de la investigación lingüística de estas unidades, sin olvidar el análisis de las necesidades y expectativas de los futuros destinatarios de estos diccionarios: los profesores y los estudiantes de ELE.

BIBLIOGRAFÍA

Alarcos Llorach, E., 1970. "Aditamento, adverbio y otras cuestiones conexas", en *Estudios de gramática funcional del español*. Madrid: Gredos, 219-253.

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

Albelda Marco, M., 2005. "El tratamiento de las partículas discursivas en algunas gramáticas y manuales del español para extranjeros", en M. A. Castillo (ed.) *Actas del XV Congreso Internacional de ASELE*. Sevilla: Universidad de Sevilla, 111-119.

ATILF, CNRS & Université de Lorraine (2014). *Base textuelle Frantext* [en línea]. Disponible en:
http://www.frantext.fr
[Fecha de consulta: 30 oct 2014]

Azpiazu Torres, S., 1998-1999. "¿Es factible un diccionario de adverbios en *–mente*?", en *Revista de lexicografía,* 5, 7-32.

Bargalló Escrivá, M., 2001. "La información gramatical en los diccionarios especializados", en M. Bargalló Escrivá *et al.*, eds. *Las lenguas de especialidad y su didáctica*. Tarragona: Universitat Rovira i Virgili, 81-90.

Bonami, O. y, Godard, D., 2007. "Parentheticals in Underspecified Semantics: the Case of Evaluative Adverbs", en *Research on language and Computation,* 5(4), 391-413.

Bosque, I. (dir.), 2004. *REDES. Diccionario combinatorio práctico del español contemporáneo*. Madrid: SM. [Se cita como *REDES*].

Bosque, I. (dir.), 2006. *Diccionario combinatorio práctico del español contemporáneo*. Madrid: SM. [Se cita como *PRÁCTICO*].

Briz, A., Pons, S. y Portolés, J. (coords.) (2008). *Diccionario de partículas discursivas del español* [en línea]. Disponible en:
www.dpde.es
[Fecha de consulta: 1 nov 2014].

Brown, P. y, Levinson, S.C., 1987. *Politeness. Some Universals in Language Use*. Cambridge: Cambridge University Press.

Egea, E.R., 1979. *Los adverbios terminados en -mente en el español contemporáneo*. Bogotá: Publicaciones del Instituto Caro y Cuervo.

Fuentes Rodríguez, C., 2009. *Diccionario de conectores y operadores del español*. Madrid: Arco Libros.

Fuentes Rodríguez, C., 2010. *La gramática de la cortesía en español/LE*. Madrid: Arco Libros.

Garrido Rodríguez, M. C., 2000. "Los conectores pragmáticos en la enseñanza de ELE: argumentación y relevancia", en *Actas del X Congreso Internacional de ASELE*. Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz, 323-330.

González Ruiz, R., y Llamas Saíz. C., eds. 2011. *Gramática y discurso. Nuevas aportaciones sobre partículas discursivas del español*. Pamplona: Eunsa.

González Ruiz, R., 2010. "Los marcadores discursivos y su tratamiento lexicográfico", en E. Acín Villa y Ó. Loureda Lamas, eds. *Los estudios sobre los marcadores del discurso, hoy*. Madrid: Arco Libros, 617-688.

Greenbaum, S., 1969. *Studies in English Adverbial Usage*. London: Longman.

Gutiérrez Cuadrado, J., 1994. "Gramática y diccionario", en *Actas del Congreso de la lengua española*. Madrid: Instituto Cervantes, 637-656.

Herrero Ingelmo, J.L., 2013. "Los adverbios emotivo-afectivos: la formación del paradigma", en M.P. Garcés, ed. *Los adverbios con función discursiva: Procesos de formación y evolución*. Madrid / Frankfurt: Iberoamericana / Vervuert, 65-107.

Hummel, M., 2012. *Polifuncionalidad, polisemia y estrategias retóricas. Los signos discursivos con base atributiva entre oralidad y escritura. Acerca del uso de* bueno, claro, total, realmente, etc. Berlín/Boston: De Gruyter.

Kovacci, O., 1999. "El adverbio", en I. Bosque y V. Demonte. *Gramática descriptiva del español*, cap. 11. Madrid: Espasa Calpe, 705-786.

Leech, G., 1983. *Principles of Pragmatics*. London: Longman.

Loureda Lamas, Ó. y, Acín Villa, E. (eds),. 2010. *Los estudios sobre los marcadores del discurso, hoy*. Madrid: Arco Libros.

Maldonado González, C., 2012. "Los diccionarios en el mundo ELE: ayer, hoy y mañana (una reflexión desde la propia experiencia) ", en *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras,* 1, 151-179.

Martí Sánchez, M., y Fernández Gómiz, S. 2013. *Los marcadores discursivos. Para estudiantes y profesores de Español como Lengua Extranjera*. Madrid: Edinumen

Martín Zorraquino, M.A., 1992. "Partículas y modalidad", en G. Holtus *et al.*, eds. *Lexikon der Romanistichen Linguistik*, VI, 1. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 110-124.

Martín Zorraquino, M.A., 1999a. "Aspectos de la gramática y de la pragmática de las partículas de modalidad en español actual", en T. Jiménez Juliá *et al.*, eds. *Actas del IX Congreso de ASELE*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela, 25-56.

Martín Zorraquino, M.A., 1999b. "Los marcadores del discurso en la enseñanza del español como lengua extranjera (Aspectos gramaticales y cuestiones pragmáticas)", en J. M. Becerra *et al.*, eds. *La enseñanza de las segundas lenguas*. Granada: Universidad de Granada, 51-79.

Martín Zorraquino, M.A., 2005. "El tratamiento lexicográfico de los marcadores del discurso y la enseñanza de ELE", en M. A. Castillo Carballo, ed. *Actas del XV Congreso Internacional de ASELE*. Sevilla: Universidad de Sevilla, 22-44.

Martín Zorraquino, M.A., 2006. "Los marcadores del discurso en español: balance y perspectivas para su estudio", en M. Casado Velarde *et al.* (coords.), *Análisis del discurso: lengua, cultura, valores*. Madrid: Arco Libros, 43-64.

Martín Zorraquino, M.A., 2010a. "Los marcadores del discurso y su morfología", en Ó. Loureda Lamas y E. Acín Villa (eds.), *Los estudios sobre los marcadores del discurso, hoy*. Madrid: Arco Libros, 92-180.

Martín Zorraquino, M.A., 2010b. "Las partículas discursivas en los diccionarios y los diccionarios de partículas discursivas (con referencia especial a *desde luego / sin duda* y *por lo visto / al parecer*", en E. Bernal *et al.*, eds. *Estudis de lexicografia 2003-2005*. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra, 231-257.

Martínez Marín, J., 2006. "Los adverbios en *–mente* y los diccionarios modernos en español: perspectiva pragmático-discursiva", en M. Casado Velarde *et al.* (coords.) *Análisis del discurso: lengua, cultura, valores*. Madrid: Arco Libros, 1433-1444.

Mayol, L., y Castroviejo, E. 2011. "Unfortunate questions: Evaluative adverbs in questions in French", en J. Berns *et al.*, eds. *Romance Languages and Linguistic Theory 2009*. Amsterdam: John Benjamins, 223-238.

Meléndez Quero, C., 2007. "Esp. *afortunadamente*, *desgraciadamente* / fr. *heureusement*, *malheureusement*: esbozo contrastivo de dos pares de partículas modales", en *Interlingüística,* XVII, 737-747.

Meléndez Quero, C., 2009. "L'espagnol *menos mal* et ses traductions en français: analyse comparative d'un ensemble de particules modales", en *Cahiers de lexicologie (Revue internationale de lexicologie et lexicographie),* 95, 2, 145-170.

Meléndez Quero, C., 2010. "Comment expliquer la signification des particules discursives d'une langue étrangère? ", en *Les Cahiers de l'APLIUT,* XXIX, 1, 137-151.

Meléndez Quero, C., 2011a. *Los adverbios disjuntos de valoración emotiva en español actual.* Vol. 1. Saarbrücken: Editorial Académica Española.

Meléndez Quero, C., 2011b. *Los adverbios disjuntos de valoración emotiva en español actual. Vol. 2.* Saarbrücken: Editorial Académica Española.

Meléndez Quero, C., 2011c. "La construcción del discurso en la clase de Español Lengua Extranjera: los marcadores de acuerdo", en J. Santiago Guervós *et al.* (eds.) *Del texto a la lengua: la aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE.* Salamanca: Kadmos, 605-620.

Meléndez Quero, C., 2014. "Retos y desafíos de la lexicografía para la enseñanza del español como lengua extranjera en el siglo XXI", en N.M. Contreras Izquierdo (ed.), *La enseñanza del español como LE/L2 en el siglo XXI.* ASELE: Jaén, 473-484.

Molinier, C. y, Levrier, F., 2000. *Grammaire des adverbes: description des formes en –* ment. Génève: Draz.

Murillo Ornat, S., 2010. "Los marcadores del discurso y su semántica", en Ó. Loureda Lamas y E. Acín Villa (eds.), *Los estudios sobre los marcadores del discurso, hoy.* Madrid: Arco Libros, 241-280.

Nomdedeu, A. (2011). "El uso del diccionario en el aula de ELE: problemas y posibles soluciones", en M. Albelda, *Foro de Profesores de ELE*, VII [en línea]. Disponible en: http://foroele.es/revista/index.php/foroele/article/view/131/128
[Fecha consulta: 1 nov 2014]

Porto Dapena, J.Á., 2014. *La definición lexicográfica.* Madrid: Arco Libros.

Portolés, J., 2002. "Marcadores del discurso y traducción", en M. T. Fuentes Morán y J. García Palacios (eds.), *Texto, terminología y traducción.* Salamanca: Almar, 145-167.

Portolés, J., 2004. *Pragmática para hispanistas.* Madrid: Síntesis.

Portolés, J., 2008. "Las definiciones de las partículas discursivas en el diccionario", en M. P. Garcés Gómez (ed.), *Diccionario histórico: nuevas perspectivas lingüísticas*. Madrid/Frankfurt: Iberoamericana / Vervuert, 179-202.

Porroche Ballesteros, M., 2009. *Aspectos de gramática del español coloquial para profesores de español como L2*. Madrid: Arco Libros.

Real Academia Española. (2014a). *Banco de datos (CREA). Corpus de Referencia del Español Actual* [en línea]. Disponible en:
http://corpus.rae.es/creanet.html
z

Real Academia Española. (2014b). *Banco de datos (CORDE). Corpus diacrónico del español* [en línea]. Disponible en:
http://www.rae.es
[Fecha consulta: 1 nov 2014]

Real Academia Española. (2014c). *Corpus del Nuevo Diccionario Histórico del Español* [en línea]. Disponible en:
http://web.frl.es/CNDHE/view/inicioExterno.view
[Fecha consulta: 1 nov 2014]

Real Academia Española. (2014d). *Corpus del Español del Siglo XXI (CORPES XXI)* [en línea]. Disponible en:
http://web.frl.es/CORPES/view/inicioExterno.view
[Fecha consulta 1 nov 2014]

Rodríguez Ramalle, T.M., 2003. *La gramática de los adverbios en –mente o cómo expresar maneras, opiniones y actitudes a través de la lengua*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.

Santos Río, L., 2003. *Diccionario de partículas*. Salamanca: Luso Española de Ediciones.

Torner Castells, S., 2007. *De los adjetivos calificativos a los adverbios en –mente: semántica y gramática*. Madrid: Visor.

Torner Castells, S., 2010. "La definición de los adverbios en el diccionario monolingüe, en E. Bernal *et al.*, eds. *Estudis de lexicografia 2003-2005*. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra, 93-108.

Torner Castells, S., 2013. "Suffix *–mente* adverbs in DAELE, a Spanish Learners' dictionary", en *International Journal of Lexicography,* 26(4), 469-497.

Travis, C.E., 2005. *Discourse Markers in Colombian Spanish. A Study in Polisemy*, Berlin / NY: Mouton de Gruyter.

Vázquez Veiga, N., 2011. "El tratamiento lexicográfico de los marcadores del discurso", en *Linred: lingüística en la Red*, 9.

FRANCISCA SOL
INSTITUTO CERVANTES, PARÍS

EL PAPEL PREPONDERANTE DEL LOCUTOR EN EL ACTO DE HABLA

INTRODUCCIÓN

El YO locutor interpreta el mundo que lo rodea. Se erige como eje central y consecuentemente, construye una representación espacial y temporal en función de ese mismo YO y más particularmente del lugar que dicho YO locutor se ve ocupar, es decir, el aquí y ahora, *hic* et *nunc*. El presente trabajo tratará, principalmente, del sistema deíctico y de su evolución a lo largo de la historia de la lengua española. La primera parte consiste en una reflexión sobre el origen del sistema deíctico castellano actual así como un análisis etimológico de los términos que lo forman. La segunda estriba en un examen sobre la pugna por la existencia que tuvo lugar durante la Edad Media entre los dos sistemas en vigor para representar el espacio, pugna que culminó con la desaparición de uno de los dos sistemas. La última, contempla en qué medida los términos del sistema deíctico, el vencedor, se oponen entre sí y qué relación guardan con el locutor.

La lengua romance de la Edad Media dispone de dos sistemas para significar la representación del espacio, uno fórico compuesto por *y* y *ende* y otro deíctico formado por las siguientes formas:

- *aquí*, *allí*, *ahí*, (esta última de aparición tardía):
- *acá*, *allá*, *acullá* (esta última también de aparición tardía);
- *aquende*, *allende*.

El sistema deíctico contemporáneo solo ha conservado cinco de las ocho formas de la lengua antigua: *aquí*, *acá, allí*, *allá* y *ahí*.

La serie en -*ende* ha desaparecido completamente del repertorio corriente del locutor actual. Hoy en día, la forma *ende* solo se mantiene, excepcionalmente, en la expresión *por ende*, utilizada en un registro literario, enfático o rebuscado. En cuanto a *allende*, su empleo perdura en las expresiones *allende los mares*, *allende los Pirineos* etc., asimismo en un registro literario. En cambio, *aquende* ya no se emplea y *acullá*, otra forma arcaica, podría, quizás, ser utilizada actualmente, en un registro preciosista.

1. DESDE EL PUNTO DE VISTA ETIMOLÓGICO

Para Ramón Menéndez Pidal ([1904] 1968) fue en el latín antiguo o imperial cuando aparecieron las combinaciones formadas mediante una preposición + un adverbio, como

por ejemplo, *ad-ĭllic*: *allí*. También se produjeron combinaciones entre dos adverbios: *eccum* + *hīc* o *hāc* o *ĭnde* o *ĭllāc* dieron la luz a *aquí*, *acá*, *aquende* y *acullá* respectivamente. Y por analogía, de *ellum* (forma arcaica de *illum*) + *ĭnde* nació *allende*, aunque podría provenir de *adĭllic ĭnde*.

Aquí, según este autor, proviene del latín vulgar *eccum hīc* y puede tener un sentido espacial, 'en este lugar', por un lado, y un sentido temporal, 'en este momento, ahora', por otro. Para Joan Corominas (1991), de acuerdo con el análisis de R. Menéndez Pidal, la primera documentación se encuentra en el poema del *Cantar de Mio Cid*.

Acá, según R. Menéndez Pidal, en el *Manual de Gramática española* (§ 128.2), procede de *eccum* + *hāc*, aunque anteriormente en el estudio *Cantar de Mio Cid – texto, gramática y vocabulario* (p. 424) sugiere que *acá* podría proceder también de *atque-hac*. Para Joan Corominas *acá*, una variante de *aquí*, proviene del latín vulgar *eccum* + *hac* con el significado de 'por aquí' y refuta la hipótesis de *atque* en la etimología de este adverbio. La primera documentación atestiguada, para este autor, remonta a 1074 (*s. v. aquí*).

R. Menéndez Pidal propone los étimos *ad-ĭllic* y *ad-ĭllāc* para las formas *allí* y *allá* respectivamente. En cambio, para Joan Corominas *allí* deriva de *allá* y proviene del latín *illīc* de igual raíz que *illāc*; *allá*, por su parte, proviene del latín *illāc* con el significado de 'por allá'. La partícula inicial *a-* de ambos adverbios es demostrativa o enfática y la primera documentación se halla en el *Cantar de mio Cid*.

Martín Alonso Pedraz (1986) afirma que *allí* y *allá* pueden tener un sentido temporal que sería para *allí* 'entonces' o 'en tal ocasión' y para *allá* la expresión de una época pretérita, como por ejemplo 'allá en mis mocedades', e indica el siglo XII como datación (*s. v. allí* y *allá*). Al no conocerse con exactitud la fecha de composición del *Cantar de Mio Cid* por un lado y no dando Martín Alonso referencia atestiguada por otro, es difícil dar una fecha de aparición precisa de ambas formas *allí* y *allá*.

Por mi parte, en el corpus de un trabajo anterior, la primera ocurrencia de *allí* encontrada pertenece a la *Siesta de abril*, supuestamente de 1205:

> (1) Vna grant pieça ALI eſtando, de nueſtro amor ementando. (*Crestomatía, Siesta de abril*, 134, h. 1205).

En cuanto a *allá*, hemos encontrado su primera ocurrencia en un texto notariado de 1210 de los *Documentos lingüísticos* de Menéndez Pidal:

> (2) E de aqueſta manda que nos fazemos, que por ninguna coſa nin por debda nin por otra demanza, que aquel quinto ques non retenga τ que los lieuen ALA. (*Documentos lingüísticos*, T. 269, p. 365, 17. 1210 Carmena).

Ahí, según Ramón Menéndez Pidal (*Gramática*), deriva de *ad hīc*; en cambio, Martín Alonso Pedraz y Joan Corominas ven en *ahí* une creación romance que proviene del pronombre antiguo *y* / *hi*, hoy desaparecido en castellano, precedido por la partícula *a-*,

que, Joan Corominas, como se ha apuntado más arriba, define como «demostrativa o enfática» (*s. v. ahí*). Según este autor, es evidente que no hay que disociar *ahí* de *y*,

> […] ya que en la Edad Media las dos palabras tienen los mismos usos y valores, con la única diferencia de que aquélla tiene carácter tónico y ésta puede ser átona; luego la adición de a- es romance y este elemento carente de valor significativo sólo sirvió para ampliar el cuerpo del vocablo (*s. v. ahí*).

La primera documentación registrada de *ahí* según Joan Corominas data de la primera mitad del siglo XIII, en un texto de Berceo, la *Vida de San Millán de la Cogolla* (ca. 1234), o en la *Vida de Santa Mª Egipciaca*, igualmente del siglo XIII.

Sea lo que fuere, como afirma A. Mª Badia Margarit (1951, p. 62-63) es que desde el latín vulgar, *hīc* e *ībī*, los étimos del pronombre adverbial antiguo *y* / *hi,* hacían referencia a un lugar sin precisar concretamente proximidad o lejanía. La lengua, para precisar esta localización, recurrió a un medio bastante habitual en ese ámbito. Asoció ciertas partículas a los adverbios de lugar latinos, como hemos visto, dando lugar a la creación de los adverbios deícticos actuales, dotados ellos de la capacidad de situar un ente en el espacio respecto al locutor, capacidad que declara el vocablo deíctico.

Por otra parte e independientemente de las divergencias teóricas apuntadas antes sobre la etimología, se puede constatar la presencia de un adverbio latino *eccum* y de una preposición latina *ad* que evolucionarían hasta convertirse respectivamente en los elementos *aqu-* / *ac-* y *a-* de los adverbios deícticos.

De esta breve presentación etimológica de los adverbios deícticos se infiere que el sistema que forman se puede dividir en dos series:

- Prefijo *aqu-* / *ac-* + elementos morfemáticos: *aquí*, *acá*, y los antiguos *acullá* y *aquende*.

- Prefijo *a-* + elementos morfemáticos: *ahí*, *allí*, *allá*, y el antiguo *allende*.

¿Qué pasó en la Edad Media? ¿Por qué todo un sistema, el sistema formado por *y* y *ende*, extremadamente empleado en el siglo XIII, desapareció totalmente a fines del siglo XV?

2. COMPETENCIA ENTRE EL ANTIGUO PRONOMBRE FÓRICO *Y* Y LOS ADVERBIOS ACTUALES DE LUGAR *AQUÍ – ACÁ, ALLÍ – ALLÁ, AHÍ*

La coexistencia de la forma fórica *y* y de las formas deícticas *aquí – acá*, *allí – allá* y *ahí* ha sido analizada e interpretada de diversas maneras. En general, el objeto perseguido en los estudios que han tratado de esta materia ha sido dar una explicación a la desaparición del antiguo adverbio pronominal *y*. Para algunos investigadores[75] *y* habría sido víctima de los

[75] Por ejemplo, Xavier Terrado Pablo (1990, p. 57)

adverbios deícticos *aquí – acá*, *allí – allá* y *ahí*. Otros lingüistas[76] opinan que el adverbio pronominal *y*, a causa de su inestabilidad sintáctica, se ve confrontado a los otros adverbios de lugar, lo cual contribuyó a su desaparición. También hay quien afirma que en caso de desplazamiento de una forma por otra, tiene que producirse progresivamente un cambio de orden semántico que permita a la segunda forma aparecer en los contextos que estaban inicialmente reservados a la primera[77].

Estas teorías, sin embargo, no hacen más que describir el funcionamiento de *y* en una etapa de la evolución de la lengua. Los hechos aducidos son observables y solo son el reflejo de una evolución, de uno o varios cambios, pero no dicen nada sobre las razones que llevaron a esos cambios, es decir, no dan una respuesta satisfactoria a la cuestión de la desaparición del adverbio pronominal *y*, y por consiguiente, a los cambios y a la generalización del sistema de los adverbios deícticos.

El presente trabajo se fundamenta en el principio según el cual el estudio del lenguaje requiere que se establezca la diferencia entre "lengua" y "discurso" (según la terminología de G. Guillaume (2005) o "lengua" y "habla" (según la de F. de Saussure[78]). Según este principio la "lengua" constituye un sistema de representaciones potenciales en el que el hablante escoge, de forma inconsciente, el material necesario para elaborar su "discurso", entendiendo este, consecuentemente, como fruto de la primera y constituido por enunciados efectivamente producidos.

Quizás debiéramos plantearnos la cuestión de la manera siguiente: ¿A qué nuevas exigencias del pensamiento español hay que atribuir los cambios implicados por la evolución histórica de los deícticos locativos españoles? ¿Qué propósitos perseguía la lengua? Los hechos observados y señalados constituyen la prueba, en nuestra opinión, de que la lengua intentaba establecer un nuevo equilibrio en el ámbito deíctico, pero no aportan las razones de los cambios operados en el mismo. Puesto que se trata de alcanzar un nuevo equilibrio en el sistema deíctico y este sirve, en el discurso, para significar la representación del espacio, creemos, pues, que fue ahí, en la representación del espacio, donde el reajuste tuvo lugar. Y que, al reivindicar el locutor castellano una nueva representación del espacio, ambos sistemas resultaron totalmente transformados.

En primer lugar, es preciso establecer la diferencia fundamental entre el adverbio pronominal *y* y los adverbios deícticos.

El pronombre *y*, considerado aisladamente en sí mismo, no dice más que el espacio indeterminado e indiviso y solo adquiere pleno sentido a través de su referente contextual. El sistema deíctico, en cambio, vehicula la representación de un espacio divisible. Los adverbios de lugar, en efecto, tienen la capacidad de situar entes en el espacio respecto a un punto de referencia que es el locutor en el momento de la toma de palabra. EL YO / AQUÍ y AHORA impone su visión del mundo. Así pues, ambos sistemas

[76] Como por ejemplo Antonio Mª Badia Margarit (1947), Antonio Meilán (1988, p. 421-432) y Dieter Wanner (2001, p. 1- 28).
[77] Erica García (1989, p. 129-149).
[78] Ferdinand de Saussure (1972).

revelan dos maneras de concebir el espacio, dos maneras que se oponen. En ello estriba la diferencia entre el pronombre antiguo *y* y el sistema deíctico. El locutor castellano se erige en punto de referencia y desde el lugar en el que se encuentra observa e interpreta el mundo que lo rodea.

El sistema deíctico medieval revela un conjunto constituido por formas compuestas cada una de ellas de un prefijo que puede ser *aqu-* o *a-*, ser *-i*, *-a* o *-ende*. Dichos morfemas están supeditados a la acción del prefijo. Atendiendo a estos morfemas, el sistema presenta tres paradigmas:

- *aquí, allí, ahí*
- *acá, allá, acullá*
- *aquende, allende*

De este sistema constituido por ocho términos, seis de ellos forman parejas opositivas: *aquí / allí*, *acá / allá* y *aquende / allende* y cada uno de dichos términos no se distingue de su homólogo más que por la consonante */k/* o */ʎ/*. Los dos términos restantes *acullá* y *ahí* no se oponen de la misma manera. Simplemente observamos que *acullá* contiene las dos consonantes */k/* y */ʎ/* y *ahí*, por el contrario, carece de ellas.

Dejando de lado las formas en *-ende*, que no entran en el mismo tipo de sistema que las otras, se puede decir que nos encontramos ante una triple oposición:

- La que opone los elementos prefijales *aqu-* ~ *ac* (*ak*) al elemento *a*.
- La que opone el tema en *-í* al tema en *-á*.
- La que opone los adverbios deícticos en *-í*: *aquí*, *ahí* y *allí* a *y*.

El primer paradigma define un espacio divisible en tres puesto que hay tres formas para representarlo. Estas formas se distinguen entre sí en la medida en que *aquí* se opone à *allí*: *a*(*k*) + *í* ↔ *a* + (*ʎ*)*í*. Son formas marcadas, mientras que *ahí* carece de marca alguna.

En español, como apuntábamos más arriba, la representación del espacio se construye en función del lugar que ocupa el locutor en el acto de habla, más precisamente en el espacio en el que el hablante se ve existir. Se trata de saber, ahora, qué posiciones representan los adverbios *aquí*, *allí* y *ahí* en relación al locutor.

En 1992, el lingüista Maurice Molho elaboró una teoría en la que concibe el espacio en dos planos, el del YO, representado por *aquí*, y el del NO YO, representado por *ahí*. Luego, en el interior del espacio del NO YO representado por *ahí*, una nueva operación divide este espacio en dos "zonas"; una de ellas sigue siendo el espacio no marcado representado por *ahí*, la otra lleva la marca *-ʎ-* que la determina y la opone a *aquí*. *Ahí* es pues una forma no marcada, pero esa misma ausencia de marca declara que *ahí* representa el espacio indeterminado por oposición a *aquí*, que lleva en sí la marca *aqu-* del espacio determinado del locutor -el YO- y a *allí*, cuya marca es la *-l-* del espacio determinado de la persona tres, es decir del NO YO.

Por otra parte, los adverbios deícticos, como hemos indicado antes, se componen de un elemento prefijal *aq-* / *ac-* o *a-* y de un morfema *-i*, *-a*, o *-ende*. Se puede decir, pues, que *aquí* es el espacio *-i* supeditado a la acción del prefijo *aq-* que lo determina y lo circunscribe en una de las tres zonas en las que el locutor divide el espacio. Por lo tanto, el prefijo *aq-* es el operador de espacialización que confiere a *-í* su sentido completo. Los otros prefijos actúan de idéntica manera. Es como decir que la posición respecto al locutor que ocupa cada uno de estos espacios se obtiene mediante los prefijos que aportan al tema *-í* su última definición.

Aquí, en efecto, representa el lugar ocupado por el locutor, pero dicho vocablo no lleva marca alguna de primera persona, por lo tanto, si esta se halla manifiesta en la forma adverbial *aquí* tendrá que ser por la relación específica que dicha forma adverbial mantiene con los otros términos del paradigma y, en particular, con *allí*.

Desde una perspectiva semasiológica, *allí*, en efecto, contiene el tema *-l* que corresponde al de la persona de rango tres, a saber, la persona que está ausente del acto de comunicación. / l / de *él*, y de la que, en su versión palatalizada, constituye el eje consonántico de *ella, ello, ellas, ellos*. Por lo tanto, si, por un lado, en *allí* se halla significada la persona de rango tres, y, por otro, *allí* se opone a *aquí*, se puede inferir que *aquí* designa el espacio que se atribuye a la primera persona, es decir, *yo*. De este modo, la forma *aquí*, que no llevaba marca alguna de primera persona, como hemos visto, se ve marcada como resultado por su oposición a *allí*.

Por otra parte, si *aquí* y *allí* son formas que determinan el espacio, por lo tanto, marcadas como acabamos de ver, *ahí*, en cambio, no consta de ninguna marca de determinación. En efecto, *a-* no es un elemento que determine el espacio. *Ahí* declara, pues, el espacio que no es ni *aquí* ni *allí* y, por consiguiente, que no corresponde ni a la primera persona ni a la tercera.

Las tres partículas *aqu-*, *al-* y *a-* tienen, pues, en común el hecho de particularizar un espacio representado por *-í* en el espacio general, y lo que les opone es la representación de la posición de estos espacios respecto al locutor. *Al-* (*aλ*) introduce un espacio reservado a la persona de rango 3, y *aqu-*, introduce un espacio reservado a la persona 1, *yo*, y *a-* dice un espacio no determinado que excluye las zonas determinadas *aquí* y *allí*.

Sin embargo y pese a que *aquí* representa el espacio de la persona 1 y *allí* el espacio de la persona 3, *ahí* no significa el espacio del alocutario. Puede referirse a él, naturalmente, pero ese empleo es uno entre otros, y no tiene carácter definitorio. *Ahí*, en efecto, tal como aparece en el cuadro de oposiciones YO / NO YO, representa un espacio no determinado, por lo tanto significa un espacio cualquiera fuera de *aquí* y *allí*, que son espacios determinados:

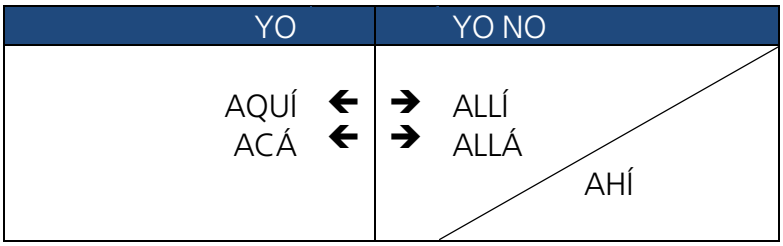


Figura 1. Oposiciones YO - NO YO

En el ejemplo 3, *ahí* se refiere a un espacio no determinado:

> (3) Se me ha ocurrido preguntar a un policía. ¿Es de cartón o de carne y hueso? No se inmuta, no me mira siquiera, tampoco atiende al tráfico, nunca suelen hacerlo. Los policías simplemente están AHÍ. (Ramiro A. Calle, 2001. *Viaje al interior de la India*, p. 89)

En efecto, la forma *ahí* remite a un lugar cualquiera, una calle cualquiera de una ciudad de la India, que, por supuesto no es ni *aquí*, que sería el espacio ocupado por el locutor, ni *allí*, un espacio determinado en el NO YO.

> (4) Al llegar, [...] y yo me quedé con el compatriota de más color en un rincón del gran salón de la entrada. Y AHÍ estábamos, bebiendo a costa del Estado italiano, cuando el gruñón del embajador llegó hasta nosotros con evidentes muestras de malhumor y, señalándome con el dedo más fino de su mano derecha, me indicó la puerta de la embajada mientras me decía: "Usted, fuera de AQUÍ por colar a personas que no están invitadas." (Alfonso Ussía, 1995. *Tratado de las buenas maneras*, III, p. 153)

En el ejemplo 4, *ahí* y *aquí* se refieren al mismo espacio concreto: el gran salón de la embajada italiana, pero cada uno de los adverbios locativos declara una representación diferente del espacio. El locutor de *ahí* es un invitado a la fiesta de la embajada italiana y *ahí* sugiere un lugar cualquiera del salón, incluso puede referirse a la embajada o a la fiesta, un lugar sin importar la precisión. Además se trata de una narración reproducida. En cambio, *aquí* cuyo locutor es el embajador, dice claramente el lugar ocupado por el locutor –el embajador–, en el momento del acto de habla.

> (5) "Las peñas masculinas no prohíben la entrada de mujeres -aclara Teresa Fernández-, pero ALLÍ están los hombres, toman un café, juegan a esto, juegan a aquello. Una mujer no se va a sentar con un hombre, ahora mismo en las peñas de hombres no se sienta una mujer a jugar dominó con el hombre. La mujer puede llegar con su marido, pero sola no. Llegarse AHÍ al bar de la peña y ponerse a tomar un café... no, no es normal. Pues por eso las mujeres tienen su peña."(Sara Gutiérrez y Eva Orue, 2001. *Locas por el fútbol. De las gradas al vestuario*, pp. 37-38)

En el ejemplo 5, el locutor es una mujer que defiende las peñas femeninas. *Allí* y *ahí* se refieren al mismo espacio concreto: la peña masculina, pero, como en el ejemplo precedente, cada uno de los adverbios locativos declara una representación diferente del espacio que pone de manifiesto la relación que el locutor, en este caso una mujer, establece con dichos espacios. Así, *allí* alude a la peña masculina, en cuanto a grupo de personas y a su lugar de reunión. Es un espacio determinado ocupado por los hombres, lejano psicológicamente en cuanto a que la peña masculina no concierne el mundo de las

mujeres representadas por Teresa Fernández, pero al que una mujer puede ir con su marido. En cuanto se plantea la posibilidad de ir sola, utiliza *ahí* y entendemos que se refiere a un espacio que no le pertenece en absoluto e incluso le resulta repulsivo.

Como se puede constatar, *ahí* NO hace referencia al espacio del alocutario, en ninguno de estos tres ejemplos. Ello no quiere decir que no pueda aludir a dicho espacio del alocutario, sino que esta descripción no puede servir de definición al contrario de lo que suelen afirmar las gramáticas. En efecto, los lingüistas contemporáneos, en general, asocian el sistema de adverbios locativos al de los demostrativos y al de la persona verbal en una estructura que podría representarse de la siguiente manera:

yo	*este*	*aquí / acá*
tú	*ese*	*ahí*
él, ella, ello	*aquel*	*allí / allá*

Figura 2. Representación tradicional de la relación entre persona y deícticos

Según la tesis que se defiende en este trabajo, esta asociación resulta abusiva y lleva a confusión.

3. SISTEMA DE LOS DEÍCTICOS DECLINABLES

El sistema de los deícticos declinables es similar al de los indeclinables. Los demostrativos, en efecto, actualizan los sustantivos que acompañan en el discurso respecto al locutor. La forma *aquel*, como se puede observar, está compuesta por el morfema *–el* y el prefijo *aqu–*, en la que el morfema está supeditado a la acción del prefijo. Por otra parte, desde una perspectiva semasiológica, *-el* corresponde a la persona tres, es decir la persona que está ausente del acto de comunicación. Por lo tanto, si, por un lado, en *aquel* se halla significada la persona de rango tres, y, por otro, *aquel* se opone a *este*, se puede inferir que este designa el espacio que se atribuye a la primera persona, es decir, *yo*.

Este, que no conlleva en sí ninguna marca de primera persona, se ve asociado a esta por su oposición a *aquel* que sí contiene la marca de rango tres. *Ese*, en cambio, no consta de ninguna marca de determinación. De ello se infiere que *ese* introduce un sustantivo sin determinar su posición respecto al locutor ya que no puede asociarse ni a la primera persona ni a la tercera, como se muestra a continuación:

> (6) Entrega las prendas que habían sido de su madre como quien realiza una ofrenda, con la emoción de quien se desprende de su valor más preciado. Tomasa no sabe qué decir. Hortensia y Reme no saben qué hacer. Las tres observan a Elvira. Y ella sonríe.
> Sonríe. Y mantiene con firmeza sus brazos estirados y la mirada fija en el vestido.
> La última vez que vio hermosa a su madre fue con ESE vestido. (Dulce Chacón, 2002. *La voz dormida*, pp. 58-59)

Ese, en el ejemplo 6, refleja el pensamiento del narrador, quien, mediante dicho determinante posesivo, excluye el vestido de su espacio mental. Se trata de un discurso reproducido y solo puede utilizar el deíctico *ese*.

> (7) Nadie olvidaría aquella tarde que se marcharon a casa sin haber entrado en el penal, sin haber entregado siquiera la comida que tanto sacrificio les había costado conseguir, castigados por la hermana María de los Serafines.
> - Yo voy detrás de ESA señora.
> - [...]
> - Y yo detrás de ESE señor del sombrero. (Dulce Chacón, 2002. *La voz dormida*, pp. 62-63)

En el ejemplo 7, ambos adjetivos *esa* y *ese* efectúan una localización respecto a los dos hablantes: YO voy detrás de *ESA* señora ... Y YO detrás de *ESE señor*. Probablemente acompañan sus aserciones con un gesto mostrativo y la experiencia del mundo puede hacer suponer incluso que la distancia entre el locutor, el alocutario y esa señora o ese señor, en términos geográficos, no es significativa; sin embargo, ambos personajes introducidos por sendos adjetivos demostrativos no pertenecen ni al espacio de los locutores ni del alocutario, son unos perfectos desconocidos.

Como se puede constatar, *ese* NO hace referencia al espacio del alocutario, en ninguno de estos ejemplos. Ello no quiere decir que no pueda aludir a dicho espacio del alocutario, sino que esta descripción, como en el análisis de *ahí*, no puede servir de definición. Así pues, el problema que plantea esta representación (partición entre tres ámbitos espaciales) es que *ese* y *ahí*, salvo en excepciones explicables por indicaciones contextuales explícitas, no se refieren a la zona del alocutario o al espacio compartido por el locutor y el alocutario y, por consiguiente, retener este criterio para elaborar una definición no nos parece pertinente.

4. *IR* VS. *VENIR*

El papel preponderante del locutor no solo se pone de manifiesto en los ámbitos estudiados. Cabe señalar igualmente que dos parejas verbales, *ir* y *venir* por un lado y *llevar* y *traer* por otro, se construyen también respecto del hablante, del YO. Para expresar un movimiento direccional hacia el exterior del hablante, este utilizará *ir* o *llevar* si se trata de portar algo. En cambio si el movimiento direccional es hacia el hablante, este utilizará *venir* o *traer* si se trata de portar algo.

> (8) - Estoy muerta de miedo. Cada vez que VENGO aquí temo que me encuentres un cáncer que esté ahí sin yo saberlo. (Carmen Rico Godoy, 1990. *Cómo ser una mujer y no morir en el intento*, p. 164)

En el ejemplo 8 la paciente está en el consultorio del médico, es decir, que ya ha efectuado su trayecto y al decir *aquí* instaura el espacio que se ve ocupar en el momento en que habla. Si estuviera en su casa diría voy al consultorio del *Dr XX* o también podría decir *voy allí*.

> (9) - ¿VAS a los toros hoy? -me pregunta mientras me levanto para empezar a marcharme.

- Que más quisiera yo. No HE IDO ni una sola tarde de San Isidro todavía. (Carmen Rico Godoy, 1990. *Cómo ser una mujer y no morir en el intento*, p. 168)

En cambio, en el ejemplo 9, ambas formas verbales "vas" y "he ido" dicen un movimiento direccional de alejamiento a partir de los dos hablantes respectivamente.

5. CONCLUSIÓN

El papel del hablante en el acto de habla es determinante como se puede constatar a través de la representación del espacio, tanto mediante los deícticos indeclinables como declinables y asimismo en las parejas verbales *ir* y *venir* por un lado y *llevar* y *traer* por otro.

No se puede homologar el sistema deíctico indeclinable, *aquí*, *ahí* y *allí* y sus variantes *acá* y *allá*, con el sistema de la persona. Tampoco se puede homologar el sistema de los deícticos declinables, esto es *este*, *ese* y *aquel*, con el sistema de la persona, simplemente porque *ahí* y *ese* no corresponden a la 2ª persona. Eso no quiere decir que no puedan hacer referencia al alocutario, sino que este empleo es uno entre otros y que por lo tanto no puede constituir su definición. La tesis que se defiende aquí para demostrarlo en particular respecto al sistema deíctico indeclinable es que *allí* representa el espacio determinado, del NO-YO y que es una forma marcada (contiene la marca de la persona 3); *aquí*, representa el espacio, igualmente determinado, del hablante y que por oposición a *allí*, la forma *aquí* resulta marcada por la primera persona. *Ahí*, por último es una forma no marcada y representa un espacio que no es ni *aquí* ni *allí*.

Este sistema deíctico vio la luz tras muchos años de oposición y enfrentamiento con la forma *y / hi* del sistema medieval y la razón de dicho enfrentamiento fue que la forma antigua no era capaz de localizar un ente respecto al locutor y solo adquiría pleno sentido a través de su referente.

CORPUS

Calle, R., 2001, *Viaje al interior de la India*, Barcelona, Ediciones Martínez Roca. (CREA)

Chacón, D., 2002. *La voz dormida*. Madrid, Alfaguara (CREA)

Menéndez Pidal, R., 1971. *Crestomatía del español medieval*. Madrid, Gredos, Tomo I, 2ª edición.

Menéndez Pidal, R., 1971, *Crestomatía del español medieval*, Madrid, Gredos, Tomo II, 2ª edición corregida y aumentada.

Menéndez Pidal, R., 1966. *Documentos lingüísticos de España, I, Reino de Castilla*. Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

Orúe E., Gutiérrez S., 2001. *Locas por el fútbol. De las gradas al vestuario.* Madrid, Temas de Hoy (CREA)

Real Academia Española: Banco de datos (CREA) [en línea]. *Corpus del referencia del español actual.*
http://corpus.rae.es/creanet.html

Rico Godoy, C., 1990. *Cómo ser una mujer y no morir en el intento.* Madrid, Ediciones Temas de Hoy (CREA)

Ussía, A., 1995, *Tratado de las buenas maneras, III,* Barcelona, Planeta (CREA)

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alonso Pedraz, M., 1986. *Diccionario medieval desde las glosas Emilianenses y Silenses (siglo X) hasta el siglo XV.* Salamanca: Universidad pontificia de Salamanca.

Badia Margarit, A. Mª, 1947. "Los complementos pronominalo-adverbiales derivados de *ibi* e inde en la península ibérica", en *Anejos de la Revista de Filología Española,* XXXVIII Madrid: CSIC.

Badía Margarit, A.Mª, 1951. "Sobre ibi e inde en las lenguas de la península ibérica", en *Revista de Filología española,* XXXV, 62-74. Madrid: CSIC.

Calle, R., 2001. *Viaje al interior de la India.* Barcelona: Ediciones Martínez Roca. (CREA)

Carbonero Cano, P., 1979. *Deixis espacial y temporal en el sistema lingüístico.* Sevilla: Publicaciones de la Universidad de Sevilla.

Chacón, D., 2002. *La voz dormida.* Madrid: Alfaguara. (CREA)

Corominas, J. y J.A. Pascual, 1991, [1ª ed. 1980]. *Diccionario crítico etimológico castellano e hispánico.* Reimpresión Madrid: Gredos.

Eguren, L., 1999. "Pronombres y adverbios demostrativos. Las relaciones deícticas", en I. Bosque, I., y V. Demonte (dirs.), *Gramática descriptiva de la lengua española.* Madrid: Espasa-Calpe.

García, E., 1989. "Quantitative aspects of diachronic evolution: The Synchronic Alternation Between O. SP. y, alli 'there'", en *Lingua: international review of general linguistics*, vol. 77.

Gili Gaya, S., 1980. *Curso superior de sintaxis española.* Barcelona: Biblograf.

Guillaume, G., 2005. *Leçons de linguistique, 1941-1942. Série B, Théorie du mot et typologie linguistique: limitation et construction du mot à travers les langues*. vol. 17, Québec: Les Presses de l'Université de Laval.

Meilán García, A., 1988. "*Y < ibi*" en castellano medieval, ¿sintagma o morfema?, en *Verba* , 15.

Menéndez Pidal, R., 1968. *Manual de gramática histórica española*. 13ª ed. Madrid: Espasa-Calpe.

Menéndez Pidal, R., 1976. *Orígenes del español: Estado lingüístico de la península ibérica hasta el siglo XI*. 8ª ed. Madrid: Espasa-Calpe.

Menéndez Pidal, R., 1945. *El idioma español en sus primeros tiempos*. 3ª ed. Buenos Aires: Espasa-Calpe.

Menéndez Pidal, R., 1976. *Cantar de mio Cid: Texto, gramática y vocabulario*. Madrid: Espasa-Calpe.

Molho, M., 1969. "Remarques sur le système des mots démonstratifs en espagnol et en français", en *Linguistiques et langage.* Bordeaux: Ducros, 102-137.

Molho, M., 1992. "Para una lingüística del significante", en *Actas del XI Congreso Internacional de Hispanistas I.* 42-56.

Molho, M., 1992. "La deixis española: Lectura del significante", en *Scripta Philologica in honorem Juan Manuel Lope Blanch*, II. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 203-217.

Orúe, E., Gutiérrez S., 2001. *Locas por el fútbol. De las gradas al vestuario*. Madrid: Temas de Hoy. (CREA)

Piel, A., 2004. *Les déictiques déclinables et indéclinables de l'espagnol médiéval: étude synchronique*. Tesis doctoral (PhD). Université de Paris IV. Lille: Éditions du Septentrion.

RAE, 2009. *Nueva gramática de la lengua española.* Madrid: Espasa Libros.

Rico Godoy, C., 1990. *Cómo ser una mujer y no morir en el intento*. Madrid: Ediciones Temas de Hoy. (CREA)

Saussure, F. de, 1916. *Cours de Linguistique Générale*. Paris: Éditions Payot, 1972.

Sol Puig, F., 2010. *Le morphème spatial «y» en espagnol ancien: approche sémantique*. Tesis doctoral (PhD). Universidad Sorbonne Nouvelle - Paris 3. UFR: Etudes Ibériques et Latino-américaines.

Terrado Pablo, X., 1990. "Sobre la forma de contenido de los adverbios de lugar. Cuestiones de diacronía", en *Sintagma*, vol. 2, pp. 55-66.

Ussía, A., 1995. *Tratado de las buenas maneras, III,* Barcelona: Planeta. (CREA)

Wanner, D., 2001. "La pérdida del clítico adverbial *y* en castellano", en *Descripción gramatical - pragmática histórica – metodología* Vervuert Iberoamericana.

INMACULADA SOLÍS GARCÍA / MAGDALENA LEÓN GÓMEZ
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI SALERNO

SOBRE ALGUNOS OPERADORES DE AFIRMACIÓN Y SUS PROBLEMAS DE ADQUISICIÓN

INTRODUCCIÓN

En trabajos precedentes (Delahaie y Solís García, en prensa) hemos podido comprobar cómo aprendices italianos de ELE adquieren parcialmente y de forma poco adecuada los operadores[79] de afirmación. En tal ocasión cotejamos los datos procedentes de dos corpus: el Corpus *Contreras*[80] de nativos españoles que llevan a cabo una serie de transacciones en una agencia de viajes, y el *Corpus Mamiani*[81] de estudiantes italianos de ELE de nivel B2, conjunto de simulaciones en una agencia de viajes. A continuación citamos los resultados del cotejo de estos dos corpus relativos al uso de los operadores de afirmación:

OPERADORES	CORPUS NATIVOS CONTRERAS	CORPUS NO NATIVOS MAMIANI
sí	41,4 %	28,3 %
claro	22,4 %	4,5 %
vale	12,4 %	5,1 %
mhm	5,2 %	18,6 %
bueno	4,8 %	17,4 %
muy bien	3,6 %	1,5 %
en efecto	0 %	1,5 %
ya	2,8 %	0 %
eso	1,6 %	0 %
exacto	1,6 %	0 %
desde luego	1,5 %	0 %
perfecto	0 %	8,2 %
ok	0 %	7,3 %
ahá	0 %	3,1 %
de acuerdo	0 %	4 %
TOTAL	100 %	100 %

Respecto a los nativos, se distinguen en los aprendices italófonos tres tendencias marcadas. Por un lado, los porcentajes de frecuencia nos confirman que en los hablantes

[79] Utilizaremos el término "operador" en el sentido definido por Adamczewski-Gabilan (1992, p. 13): "Opérateur est lié à operation c'est-à-dire au travail de mise en discours de l'énonciateur. Pendant ce travail, l'énonciateur fait appel à des opérateurs grammaticaux pour construire son énoncé. Ce peut être un opérateur du nom comme "the", un opérateur du verbe comme "–ing" ou "–ed" ou "may", etc.". Se trata de un uso del término que va más allá de la distinción difundida en la tradición de estudios hispánicos entre marcadores y operadores, pues desde esta perspectiva enunciativa todos los "instrumentos gramaticales" se consideran operadores por su capacidad de transmitir la huella de una operación metalingüística.
[80] CORPUS CONTRERAS, *En agencias de Viajes*, publicado en Contreras, 2005.
[81] CORPUS MAMIANI, *Simulaciones en agencias de viajes*, no publicado.

no-nativos italianos se da un hiperuso de operadores como *bueno, de acuerdo* y, en menor medida, *en efecto*. El siguiente intercambio sirva de ejemplo del uso que encontramos en nuestros textos de este último operador:

(1) C- quería un hotel con piscina
E- sí, entonces algo muy tranquilo
C- sí
E- hm hm, sí, *en efecto* nuestros alojamientos son seleccionados y hemos privilegiado el carácter familiar
C- perfecto

(Simulación Mamiani, n. 1, 8-12)

Constituye una segunda tendencia de los aprendices la utilización de operadores desconocidos en el discurso de hablantes nativos como *va bien* y *está bueno*. Por último, pero no menos importante, los hablantes nativos hispanófonos utilizan en los diálogos examinados esencialmente tres marcadores de afirmación con una frecuencia de uso mayor respecto a la frecuencia de uso en los aprendices: *sí*, *claro* y *vale*. Así, es posible observar que en el corpus de nativos el uso del operador *claro* presenta un porcentaje de 22,4 % con valores que se aproximan a los de *sí* (41,4 %); por su parte, los aprendices usan *claro* solo un 4,5 % de las ocasiones en las que recurren a un operador discursivo. Por otra parte, resulta interesante señalar que los nativos usan *mhm* un 5,2 % mientras que los estudiantes lo usan un 18,6 %. Tal desproporción permitiría formular la hipótesis de que los alumnos utilizan ese operador porque permite reflejar, como veremos más adelante, una falta de competencia comunicativa en recepción (mayor necesidad de tiempo para entender y adquirir la información que se les propone) y en producción (mayor titubeo a la hora de elegir la expresión adecuada).

Dichos resultados nos llevan a plantearnos qué factores pueden condicionar negativamente la adquisición de tales operadores por parte de los aprendices de español como lengua extranjera y a reflexionar sobre cómo enseñar de la forma más adecuada posible su gramática y su pragmática.

Uno de los obstáculos con los que se enfrentan los estudiantes de ELE en este ámbito sería la débil capacidad explicativa de las reflexiones sobre el valor de estos operadores que se encuentran en los materiales de estudio[82]. Esta deficiencia se advierte en el hecho de que cuando estos operadores aparecen en un mismo contexto comunicativo en el que podría ser posible intercambiarlos, raramente se señalan las diferencias que surgen en el uso de uno u otro[83].

[82] Adamczewski (1975, p. 50): "On pourra objecter qu'une bonne explication des phénomènes grammaticaux n'a jamais garanti une bonne assimilation chez l'élève: à ce genre de réserve, je répondrai très sereinement que, dans le cas où l'explication fournie n'est pas bonne, on peut garantir que toute assimilation est exclue!".

[83] Por poner un ejemplo, algunos de los manuales de estudio más atentos a la interacción como *Gente hoy 1* (2013, p. 167) se limitan a indicar genéricamente que operadores como *sí* y *vale* sirven para "expresar acuerdo y desacuerdo". *Abanico*, el más sensible a este tema de todos los manuales consultados, al señalar que se utilizan para "mostrar acuerdo y desacuerdo", tampoco propone valores diferenciales para ellos (2005, p. 92-95).

Pongamos un ejemplo de tal dificultad: si invitamos a un estudiante de ELE a reaccionar ante un enunciado como *¿te apetece venir al cine con nosotros?*, tras presentarle tres de las posibilidades que la gramática le ofrece para responder afirmativamente, como, por ejemplo *sí, sí, vale* o *claro,* deberíamos poder explicar qué diferencias de significado se transmiten al elegir entre cada uno de estos operadores. Sin embargo, como acabamos de señalar, en los materiales de estudio de ELE raramente se distinguen sus peculiaridades y, cuando se aprecian, no siempre es posible reconocer el valor invariante de cada operador que efectivamente permite construir una gramática de este microsistema. Así pues, una de las causas de que las explicaciones sean poco efectivas radicaría en el hecho de que no se diferencian los valores invariantes.

Por otra parte, en las escasas conceptualizaciones de dichas diferencias, se suele privilegiar una visión referencial del funcionamiento de estos operadores, es decir, una dimensión que remite a factores extralingüísticos, en detrimento de su definición más metalingüística y comunicativa. Es frecuente en estas explicaciones describir una dimensión más bien referencial, recurriendo a conceptos como el de "afirmación" definido como "estado de cosas descrito por la proposición correspondiente que se da en el mundo extralingüístico"[84] o el de "evidencia"[85], en lugar de concentrarse en las instrucciones procedimentales de naturaleza comunicativa que los operadores de nuestro estudio vehiculan.

Así las cosas, nuestro objetivo en este estudio es proporcionar una descripción del uso que hacen los hablantes nativos españoles de estos operadores y proponer explicaciones del funcionamiento de los operadores de afirmación más frecuentes en nuestros corpus: *mhm*, *sí*, *vale* y *ya,* con el fin de mejorar su enseñanza y facilitar su adquisición, prestando especial atención en sus aspectos metalingüísticos más comunicativos[86].

1. METODOLOGÍA

Para poder realizar una descripción del funcionamiento de estos operadores en hablantes no nativos hemos recurrido al cotejo de una serie de corpus que contienen interacciones reales motivadas por distintas finalidades comunicativas. Hemos realizado un estudio intralingüístico de tres corpus conversacionales que permiten analizar datos homogéneos y comparables por duración: hemos analizado 55 minutos de interacción en cada uno de ellos, por lo que las observaciones que presentamos deben considerarse solo una cala en este tipo de investigación, susceptible de mayor profundización.

[84] González Rodríguez (2009, p. 9).
[85] Conceptos que se manejan en las descripciones de uso de estos operadores que encontramos en la *Gramática descriptiva* (1999) o en la *Nueva Gramática de la Lengua Española* (2010).
[86] La base teórica de nuestro trabajo son las propuestas de la gramática metaoperacional de Henri Adamczewski y su aplicación al español por parte de Francisco Matte Bon.

1.1. CORPUS DE ANÁLISIS

El primer corpus, *Pr.A.T.I.D nelle lingue europee* (*Pragmatics Annotation Tool for Italian Dialogues*)[87], está compuesto por un conjunto de conversaciones de nativos españoles con una elicitación semiespontánea. Se trata de una serie de diálogos *Task-Oriented* en los que los hablantes realizan una tarea: encontrar las diferencias entre los dibujos que cada uno de ellos presenta. Llevar a cabo esta tarea requiere un esfuerzo operativo, pues los participantes están obligados a proponer detalladas explicaciones, a comprobar continuamente el grado de comprensión y de cooperación recíproca. Las respuestas y señales de acuerdo garantizan el desarrollo con éxito de la tarea, y señalan que se ha comprendido y aceptado el proyecto del otro participante.

El segundo corpus de nativos, que denominaremos corpus *Contreras*, está grabado en una agencia de viajes. Lo constituyen diez conversaciones: ocho conversaciones recogidas por Josefina Contreras y dos por Inmaculada Solís. Las interacciones están protagonizadas por clientes y vendedores que interactúan para la compra y la venta de un paquete de vacaciones. En este caso el objetivo del diálogo es llegar a un acuerdo sobre la venta de un producto.

El tercer corpus procede de un programa radiofónico titulado *Hablar por hablar* de la Cadena SER. Se trata de un conjunto de secuencias dialógicas narrativas en triangulación, en las que una persona que llama por teléfono cuenta su historia (normalmente dramática) con el fin de obtener ayuda o consejo, en primera instancia por parte de la periodista que les escucha y, en segundo término, por parte del grupo de oyentes que sigue el programa y cuya opinión se consulta al final del relato del protagonista[88].

1.2. NUESTROS OPERADORES EN LOS CORPUS

En este apartado presentamos los resultados que se nos ofrecen en los tres corpus de nativos que acabamos de describir anteriormente. Si bien la duración de los corpus no es muy extensa, nos permitirá abrir un camino en la observación de algunas tendencias estratégicas en el ámbito de la afirmación en español.

En la siguiente tabla resumimos todas las interpretaciones contextuales (efectos afirmativos, confirmativos, fáticos, de alineación, de acuerdo, de aceptación o de cierre de tópico) que se producen por el uso en el corpus *Pr.A.T.I.D.* de los operadores que hemos denominado "de afirmación":

[87] El corpus *Pr.A.T.I.D. nelle lingue europee* (a partir de ahora simplemente *Pr.A.T.I.D.)* ha sido dirigido por Renata Savy. Este corpus es consultable on-line en la página www.parlaritaliano.it. Para nuestro trabajo hemos seleccionado 55 minutos de conversaciones correspondientes a DGtdA01ES, DGtdA02ES, DGtdB01ES y DGtdB02ES. La viñeta del "Test de diferencias" empleada en la elicitación del corpus pertenece al proyecto CLIPS (*Corpora e lessici dell'italiano parlato e scritto*) que se puede consultar en la dirección: www.clips.unina.it (Savy y Cutugno 2010).

[88] Corpus recogido por Magdalena León Gómez.

OPERADORES	PORCENTAJES
sí	59,2
mhm	15,3
vale	17,2
ah	5,2
claro	1,0
ya	0,9
ahá	0,8
bien *muy bien*	0,8 0,1
ok	0,1
exactamente	0,1
exacto	0,1
desde luego	0
por supuesto	0
en efecto	0
TOTAL	100 %

A continuación exponemos los resultados de nuestro análisis en los textos del corpus *Contreras*:

OPERADORES	PORCENTAJES
sí	41,4 %
claro	22,4 %
vale	12,4 %
mhm	5,2 %
bueno	4,8 %
muy bien	3,6 %
ahá	0 %
ya	2,8 %
eso	1,6 %
exacto	1,6 %
bien	1,5 %
ah	1,2 %
de acuerdo	0,8 %
correcto	0,6 %
eso es	0, 6 %
exactamente	0,6 %
desde luego	0,2 %
TOTAL	100 %

Por último presentamos los datos del corpus *Hablar por hablar*, con el fin de proceder posteriormente a una comparación entre ellos:

OPERADORES	PORCENTAJES
sí	38,3
claro	25,3
vale	12,4
ya	12,4
mhm	5,1
ah	2,5

ahá	0
bien *muy bien*	0,5 0,5
ok	0
exactamente	2,07
exacto	1,03
desde luego	1,5
por supuesto	3,1
en efecto	0
TOTAL	100%

El cotejo entre los datos de los diálogos *Pr.A.T.I.D.*, *Contreras* y *Hablar por hablar* ha puesto de manifiesto distintas tendencias estratégicas en cada una de estas tipologías dialógicas. Tal variación nos ha llevado a analizar más detalladamente hasta qué punto se puede relacionar el contexto de uso de estos operadores con las distintas finalidades comunicativa de los hablantes en los textos en que aparecen.

2. DISTINTAS ESTRATEGIAS DE AFIRMACIÓN

Los operadores *mhm*, *sí*, *vale* y *ya* suelen ocupar las páginas de la literatura crítica que se dedica al análisis de la conversación. Engloban una heterogénea categoría que los ve como operadores que no aportarían significado referencial o semántico[89] y que servirían para señalar que el oyente está siguiendo al hablante. Así *mhm*, *sí*, *vale* y *ya* aparecen en turnos denominados "continuadores" que, según Isabel Gallardo Paúls "son típicos turnos de oyente que sólo se explican por referencia a turnos de otro hablante" (1998, p. 33). La función primordial de estos operadores sería, entonces "avisar al hablante de que la repartición de papeles participativos se mantiene igual, es decir, de que puede continuar hablando porque se le hace caso" (ibídem). A menudo en la literatura se recurre a la etiqueta de "fático" o de "marcadores de recepción" (Gallardo Paúls, 2003, p. 106) para definirlos, insistiendo en que carecen de valor semántico porque su significado no es de tipo proposicional.

En el presente trabajo no vamos a afrontar el estudio de estos operadores desde tal punto de vista onomasiológico, es decir, como turnos que señalana solo la atención del oyente. Nuestro examen se va a centrar en el uso que se hace en nuestros corpus de estos operadores desde el punto de vista contrario, es decir, desde un punto de vista semasiológico. Observaremos el funcionamiento de estos operadores en todas las funciones en que aparecen en nuestros textos: afirmativa, de acuerdo, de confirmación, etc. y no solo en su uso fático.

[89] Para el significado referencial véase Vázquez Veiga (2003, p. 119): "Aunque no tengan un significado referencial, sí son portadores de otro tipo de significado, llamémosle fático, social, etc.". Consúltese además, Gallardo Paúls (1994, p. 243): "Los continuadores son emisiones no informativas que se limitan a ratificar la postura del oyente: 'sí', 'claro', 'ya', 'ajá', 'mmhm'". Para el significado no semántico, véase Cestero (2005, pp. 43-48).

Antes de comentar estos usos, es necesario precisar algunos conceptos analíticos que nos serán de gran ayuda en nuestra explicación.

En primer lugar, hemos de poner en evidencia que hablar es actualizar datos cognoscitivos con el fin de armonizar y mantener un equilibrio en el estado de los conocimientos compartidos de los participantes[90]. En una conversación se desarrolla una dinámica informativa en la que añadimos datos nuevos a datos que consideramos compartidos por nuestro interlocutor. Como sostiene Francisco Matte Bon (1997), hablar es "crear un pequeño mundo que se desarrolla a medida que progresa la conversación y la relación entre los participantes"[91].

Para expresarlo, la gramática de una lengua posee una serie de operadores cuya función es proponer al coenunciador información nueva para la negociación (lo que Henri Adamczewski[92] denomina información en paradigma abierto de Fase I) o señalar que una determinada información ya está asumida en el contexto (lo que el lingüista francés denomina información en paradigma cerrado de Fase II), como puede apreciarse en:

(2)	A - ¿tienes una caja de cartón?	FASE I
	B - y ¿para qué la quieres?	FASE II[93]

En (2) el hablante A introduce en el discurso un elemento que no sabe si B posee, por medio de un operador remático como es el artículo *una*. Una vez introducido en el discurso, el hablante B, al asumirlo, puede referirse a él por medio de un operador temático como el pronombre *la*.

Sin embargo, hablar también es interactuar negociando continuamente la información que se quiere asumir. Por ejemplo, a veces el enunciador decide no recoger lo que le acaba de decir el interlocutor o no tener en cuenta lo que sabe, como ocurre en:

(3)	A. - ¿tienes una caja de cartón?	FASE I
	B. - ¿y para qué quieres una caja?	FASE I

donde el hablante B no quiere asumir lo que le acaba de decir A y por lo tanto no lo recoge para ir más allá, sino que se detiene en lo que acaba de oír: quiere negociarlo, pues se sorprende de que su interlocutor quiera *una caja de cartón* porque le parece raro o incomprensible.

[90] Sobre esta dimensión informativa de la conversación, véase Gagliardelli (1996, p. 38).
[91] Francisco Matte Bon subraya la importancia para la dinámica conversacional de los datos con los que contamos al principio de una conversación, es decir, todos aquellos que tienen relación con nuestra experiencia y conocimiento del mundo, con los conocimientos del país en el que vivimos y de nuestra cultura, con el conocimiento de la situación en la que nos encontramos y en la que nos conocemos, con lo que sabemos y vemos del otro.
[92] Son numerosas las publicaciones de Henri Adamczweski dedicadas a exponer el funcionamiento del sistema de fases que denomina "double clavier". Remitimos para ello a toda su bibliografía principal. En este trabajo nos limitaremos a Adamczweski - Gabilan (1992, pp. 16-17).
[93] Sobre la tematización y la negociación de información véase F. Matte Bon (1997, p. 32-34 y 62-63).

Así pues, la lengua nos permite introducir una serie de elementos que no se conocen en el contexto en paradigma abierto (fase I) y mencionar otros, presentándolos en paradigma cerrado (fase II). El pasaje de una fase a otra, como acabamos de ver, no es automático: depende del enunciador.

Ahora bien, ¿qué ocurre desde este punto de vista en el ámbito de la "afirmación"? Desde una perspectiva comunicativa[94] consideramos que afirmar es señalar que se posee un dato, es decir, es proponer ese dato en el discurso, darlo por bueno, presentarlo con el fin de poderlo negociar, asumir, rechazar, tenerlo en cuenta, etc.[95] Es lo que ocurre con los siguientes enunciados:

> (4) Imagina por un segundo esta situación: sales de casa camino del trabajo. Sacas de la mochila un plátano y aparece un chimpancé...
> (5) Acuérdate de que se llama Marta[96].

En ninguno de estos dos casos se puede decir que el enunciador esté aseverando en un sentido vericondicional, pues el hablante está simplemente proponiendo un dato para la interacción. En el primer caso, para que nos situemos en una situación imaginaria, en el segundo para que lo tengamos en cuenta, por si en ese momento no lo estamos considerando.

Ahora bien, veamos qué ocurre desde el punto de vista comunicativo cuando en la interacción se produce una reacción ante una enunciación precedente. En esa precisa ocasión, quien estaba desempeñando la función de coenunciador pasa a ser enunciador para poder explicitar su reacción respecto a la información recién aparecida, revistiendo su posición con el estatus que él considere en ese momento oportuno: fase I o fase II. Para ello, la gramática le proporciona una serie de operadores. Con *mhm, sí, vale* y *ya* situaría su reacción en paradigma abierto de fase I; con *claro, desde luego* o *por supuesto*, lo haría en paradigma cerrado de fase II[97], ya que las instrucciones procedimentales de estos últimos operadores señalan que el compromiso del enunciador con la enunciación del dato se presenta como esperable.

Para corroborar la anterior observación, examinemos los datos de nuestros corpus. En primer lugar, en textos cuya finalidad comunicativa primordial consiste en el intercambio de información, como ocurre en los diálogos *Task-Oriented*, los operadores de "afirmación" más frecuentes son: *sí* con un 59,2%, *mhm* con un 17,2% y *vale* con un 15,3%. El porcentaje de uso de los demás operadores baja significativamente a un 5,2% con *Ah* y por debajo del 1% en el resto de los operadores.

---

[94] Para una crítica de la visión vericondicional de la "afirmación" véase Solís García (2013).
[95] Desde dicho punto de vista comunicativo negar presupone la afirmación e implica la cancelación de ese dato en la interacción.
[96] Ejemplos tomados de una comunicación de F. Matte Bon en el encuentro A. I. Gr. E. (Asociación Internacional de Gramática de la Enunciación), Roma, del 12 de junio de 2014.
[97] Acerca de los operadores de afirmación en fase II, véase Solís García (2012) y Solís García y León Gómez (2014), en prensa.

Por lo que concierne a los diálogos radiofónicos, los porcentajes varían. Su finalidad comunicativa primaria, al contrario de la de los diálogos *Task-Oriented*, se dirige a persuadir a un público para que participe y responda a una petición de ayuda. Al ser su principal objetivo el convencer al público para que siga escuchando, se ponen en marcha estrategias de involucración del oyente, por lo que se remite más a menudo a informaciones "compartidas" desde distintos puntos de vista. Es lo que reflejan los porcentajes de uso de operadores de afirmación en tales diálogos radiofónicos, donde se da una notable disminución de los porcentajes de operadores más informativos (en fase I) como *sí, vale* y *mhm* y un aumento de los que pertenecen a un paradigma cerrado (en fase II) como *claro* (25,3 %), *ya* (12.4 %) y *por supuesto* (3,1 %).

Para profundizar en esta dirección, analicemos uno por uno desde un punto de vista semasiológico[98] los valores invariantes de los operadores *mhm, sí, vale* y *ya* [99].

2.1. *MHM*: CUANDO EL ENUNCIADOR ACUSA RECIBO

El operador *mhm* nos permite interpretar una de las posibles reacciones del coenunciador ante una información precedente. El enunciador indica que su relación con la información presentada anteriormente por su coenunciador es no-existente, que esa información todavía no está atada a él, que podría pasar a formar parte del conocimiento compartido en la interacción pero que todavía no lo hace por diferentes motivos: porque tiene dificultad en entenderla (de ahí el alto porcentaje en las simulaciones de los estudiantes de ELE no nativos que hemos referido en el primer apartado), porque no la acepta, porque no quiere explicitarla, porque quiere señalar solamente el seguimiento de la información de su coenunciador, etc.

La operación metalingüística que *mhm* lleva a cabo parece situarse en un estadio de preadquisición del dato, en el que todavía no entra a formar parte del patrimonio informativo de la conversación. Esto explica uno de sus efectos expresivos más frecuentes, es decir, que se interprete como un acuse de recibo (Vázquez Veiga, 2003, p. 112). Esta interpretación es la más frecuente en los diálogos *Task-Oriented*, donde el porcentaje de uso de este operador es muy alto (17,2 %). Esto se debe, en nuestra opinión, al hecho de que en este tipo de diálogos es necesario, para el desarrollo con éxito de la tarea, que el enunciador dé continuas señales de que está siguiendo, de que está atento al despliegue informativo de su coenunciador, como puede apreciarse en el siguiente ejemplo:

> (6) p2#4: hay un banco en la parte más cercana de la imagen hay un banco y hay un un hombre sentado #<p1#5> # y no sé
> p1#5: #<p2#4> <mhm># ¿ y qué está #<p2#6> haciendo# ?
> p2#6: #<p1#5> está# / a ver , tiene un perro sentado está a la derecha , a su derecha #<p1#7># y no sé está ehm #<p1#7> parece#
> p1#7: #<p2#6> <mhm>#<p2#6> ¿ tiene algo en la# mano?

[98] Por problemas de espacio no llevaremos a cabo en este trabajo un estudio onomasiológico de estos operadores.
[99] Sobre la visión sinonímica de *sí, vale* y *ya* véanse los trabajos clásicos de Martín Zorraquino y Portolés Lázaro (1999, pp. 4169 – 4170 y 4192-4193) y Fuentes Rodríguez (1999, pp. 314- 315, 346, 358-359).

p2#8: sí #<p1#9> # está mirando no sé parece como un una radio, ehm pero también hay como una / no sé parece como una televisión
p1#9: #<p2#8> sí# <mhm> ¿ tiene una pantalla?
p2#10: sí, hay una pantalla en la que aparece una parece una mujer
p1#11: ¡una mujer!

Hemos trascrito los solapamientos que permiten entender mejor esta operación de acuse de recibo. Los enunciados que siguen a este operador en este fragmento parecen implicar que el enunciador ha adquirido la información anterior, pero que quiere saber algo más, que no la asume todavía porque le parece quizás insuficiente o no importante respecto a sus necesidades informativas.

2.2. *Sí*: CUANDO EL ENUNCIADOR ASUME LA INFORMACIÓN

Los ejemplos de nuestro corpus nos permiten plantear la hipótesis comunicativa de que la operación metalingüística que desempeña *sí* supone un paso adelante en la construcción del patrimonio de información compartido respecto a la que hemos sugerido para *mhm*. Cuando el hablante reacciona con *sí* está ofreciendo una instrucción procedimental que sirve para señalar que se posee la información recibida, en el sentido de que el enunciador asume e indica que adquiere en el propio patrimonio informativo el dato presentado. Se trata del operador de afirmación más frecuente y más neutro, pues, al contrario de otros como *claro* o *por supuesto*, no expresa ninguna expectativa por parte del hablante acerca de esa información. Tiene una referencia puramente metalingüística: señala por parte del enunciador la posesión de una información que entra a formar parte del patrimonio compartido: esa información ya estaba en el contexto, como puede observarse en:

(7) M.: buenas noches, yo llamaba para hacerle una consulta porque estoy decepcionada del todo. El día 16 nos llevaron de viaje a un grupo de personas mayores...
M.B.: sí
M.: a a a a Churriana, ahí a Málaga

hab_por_hab 5

donde M.B. se limita a señalar que ha adquirido el dato. Se trata de una interpretación que en términos clásicos podría considerarse "fática" y no afirmativa; sin embargo, los límites de estas interpretaciones no son siempre nítidos y a menudo se combinan en una misma reacción, como apreciamos en:

(8) p2#26: yyy y hay una antena, tiene una antena también la radio...
p1#27: sí
p2#30: yy tiene un p...
p1#31: el mío también
p2#32: sí, ehm a la derecha tiene un perro que está estirado en el suelo
p1#33: sí, ¿es grande?
p2#34: eeh sí

DGtdB02ES

donde el enunciador que emite el *sí* está indicando a la vez afirmativamente que posee en el dibujo la misma información que su coenunciador le está proponiendo y que lo está siguiendo fáticamente.

En nuestros textos es posible observar otros efectos expresivos de *sí*, como, por ejemplo, los de tipo confirmativo, de alineamiento, etc.

2.3. *VALE*: CUANDO EL ENUNCIADOR ACTÚA CON LA INFORMACIÓN

En el siguiente intercambio:

(9) A- ¿Te levantas mañana temprano?
B- *Sí* / *Vale*

las diferentes interpretaciones según se utilice *sí* o *vale* en la respuesta nos han permitido formular una hipótesis sobre los distintos valores sistémicos de estos operadores. Mientras que cuando el enunciador responde *sí*, puede estar contestando de forma afirmativa a una pregunta, pero también puede estar aceptando una propuesta, cuando usa *vale*, sólo sería posible la segunda interpretación. Con *sí*, el enunciador señala simplemente que posee una determinada información; con *vale* el enunciador también manifiesta que posee esa información, pero no sólo en la dimensión del "saber" (metalingüística), sino en la dimensión del "hacer" (extralingüística): tiene por lo tanto un valor operativo[100].

Respecto a *sí,* que tiene un valor más metalingüístico, la invariante de *vale* presenta un mayor grado de relación con el mundo extralingüístico: el hablante lo utiliza para señalar que con esa información "hará algo". De ahí podría derivarse su uso frecuente en las fases de cierre de tópico o de cierre de la conversación. En esa parte final de la conversación el enunciador señalaría con *vale* que la información que hasta ese momento se ha compartido le será útil para algo. Eso sí, su "operatividad" puede consistir simplemente en señalar que la información que se ha adquirido le permitirá al enunciador actuar posteriormente teniéndola en cuenta.

Veamos algunas diferencias que se manifiestan en el plano ilocutivo a causa de las distintas instrucciones procedimentales de estos dos operadores. Para apreciarlas, cotéjese el diferente efecto expresivo de las reacciones en (10) y (11), según se emplee *sí* o *vale*:

(10) A- Se llama Teresa…
B- Sí / Vale

(11) A- ¿Mañana vas a ver a mamá?
B- Sí / Vale

A continuación citamos algunos de los efectos expresivos de *vale* que encontramos en nuestros textos, donde se pueden observar los conglomerados de funciones:

[100] La diferencia de significado léxico entre los verbos *preguntar* y *pedir* en español refleja operaciones metalingüísticas semejantes a las que realizarían *sí* y *vale*, respectivamente.

(12) p1#5: ¿cómo es el niño? ¿tiene / es moreno, tiene flequillo?
p2#6: a ver, es un niño moreno, que tiene el pelo corto, pero con flequillo como si fuera una especie de tupé
p1#7: *vale*, como el mío.

DGtdB01ES

(13) p1#91: a ver está más alto que #< p2#92> la cabeza# , entonces no se pega pero en cuanto a terminación #< p2#92># si la cabeza del niño estuviera más arriba sí se t+ se tocaría #< p2#92> <vocal>#
p2#92: #< p1#91> sí#< p1#91> sí #< p1#91> *vale* , *vale* , *vale*# , *vale*.

DGtdB01ES

(14) p2#376: ¿qué más?, a ver, el hombre la pa... la pierna izquierda
p1#377: *vale*
p1#378: <mhmh> sí, la que tiene apoyada en el suelo

DGtdA01ES

En (12) el enunciador manifiesta acuerdo y cierra el tópico, en (13) señala también el acuerdo, pero en este caso no cierra el tópico sino que señala fáticamente el seguimiento y en (14) indica además que se sitúa en el mismo punto que su interlocutor.

En resumen, en nuestros textos *vale* puede recibir las mismas interpretaciones que *sí*: confirmación, aceptación de propuestas, uso fático, etc., si bien se manifestará siempre en ellas el aspecto "operativo" que acabamos de ilustrar.

2.4. *YA*: CUANDO EL ENUNCIADOR PRESUPONE

A raíz de las reflexiones anteriores sobre los efectos expresivos relacionados con la fuerza ilocutiva de los enunciados, hemos podido observar que el operador *ya*, aunque es admisible, no se suele emplear para aceptar una propuesta, al contrario de lo que ocurre con los operadores *sí* o *vale*:

(15) A - ¿Vienes con nosotros al cine?
B - *Ya*

(16) A- ¿Te va bien quedar para mañana?
B - *Ya* [101]

La aceptación de una propuesta puede realizarse con numerosos medios lingüísticos. Uno de ellos consiste en que el enunciador comunique su intención de aceptarla señalando que asume ese dato en su patrimonio informativo a través de operadores como *sí, vale, claro, desde luego, por supuesto,* etc. Sin embargo, *ya* parece generar interpretaciones de crítica y como si la aceptación fuera en realidad contra la voluntad del enunciador. En nuestra hipótesis este efecto expresivo de aceptación parcial de una propuesta podría justificarse por el hecho de que, al contrario de *mhm, sí* o *vale*, *ya* no sirve para proponer la reacción del enunciador como una información nueva para su interlocutor: *ya* se mueve en una fase II en la que la información está en paradigma cerrado, es decir, se da como presupuesta. Si se pudiera parafrasear la respuesta a una propuesta por medio de *ya*, sería

[101] Ejemplos creados por las autoras.

como si el enunciador dijera "para qué me lo preguntas si ya lo sabes: yo no te informo de nada nuevo".

En nuestros textos, encontramos numerosos casos de uso del operador *ya* con efectos expresivos de tipo fático. Los siguientes intercambios pertenecientes al corpus *Hablar por hablar* nos permitirán ejemplificar en nuestros textos dicha interpretación fática de *ya*:

> (17) J.: Yo me he tirado 15 años llevando un restaurante, donde venían autobuses llenos de... pues, bueno, gente mayor. Y ahí pues bueno, en el restaurante, hicimos vinieron una gente de Málaga, unas muchachas de Málaga, pues nada ellas les enseñaban El Egido
> M.B.: sí.
> J.: bueno, pues nada, todo lo de El Egido, lo que era los invernaderos, lo que son las cooperativas, en fin, y luego los llevaban a comer y en la comida, pues bueno estas dos señoritas tenían una serie de productos: mantas, colchones, ollas, de estos robots de cocina, cuchillos de estos buenos, entonces pues los vendían
> M.B.: *ya*
> J.: yo no sé si era más caro o era más barato, lo que... el tema de las comidas no les cobraban, pero, claro, de algún sitio tiene que salir ese gasto
> M.B.: a ver, a ver si comprendo Jose, porque es una empresa que se dedica a esto, a hacer viajes y, entonces, a intentar vender sus productos
>
> Hab_por_hab 9

En (17) la locutora del programa (M.B.) escucha la descripción de la situación que está exponiendo Jose (J.) y al reaccionar con *ya* manifiesta fáticamente que está siguiendo su relato. Sin embargo, respecto al empleo con *sí*, la locutora decide utilizar *ya* porque reconoce un guión, un *script*: el de las excursiones organizadas para vender productos y quiere señalar que esa información que le están relatando ya es algo conocido por ella. De hecho, en su intervención posterior la locutora resume lo que le acaba de decir Jose, explicitando el *script*. Encontramos esta misma dinámica en el siguiente intercambio:

> (18) J.: yo compré.... una manta, compré un colchón...
> M.B.: sí
> J.: y quieras que no, la cama es espectacular
> M.B.: así que.... por lo menos ha notado los beneficios
> J.: yo sí. Lo que sí es verdad es que estas personas, a nadie le han puesto un cuchillo para que les compren, pero como son tan finas y tan astutas, convencen tanto a las personas mayores...
> M.B.: *ya*
> J.: que al final, caen
> M.B.: es que no hace falta el cuchillo, vamos
>
> Hab_por_hab 9

Concluyendo, nuestras hipótesis de valores invariantes de tipo comunicativo que vehiculan los operadores objeto de examen se podrían resumir en la siguiente tabla:

FASE I Se propone como nueva la reacción del interlocutor ante la información propuesta anteriormente			FASE II La relación información / enunciador se menciona (se da por presupuesta)
La relación información-enunciador no	Se hace referencia a una relación	Se hace referencia a una relación información	Se hace referencia a una relación información /enunciador planteada como existente, efectiva (la información está atada al

existe (la información no está atada al enunciador) Acuse de recibo - el enunciador se manifiesta como oyente simplemente MHM	información /enunciador planteada como existente, efectiva (la información está atada al enunciador, el enunciador posee esa información) Valor metalingüístico SÍ	/enunciador planteada como existente, efectiva (la información está atada al enunciador, el enunciador posee esa información) + Mayor relación con el mundo extralingüístico: el enunciador considera "operativamente" esta información VALE	enunciador, el enunciador posee esa información) + esa relación se presenta como ya adquirida y asumida en el contexto YA

3. ESTRATEGIAS DE AFIRMACIÓN EN NUESTROS CORPUS

Por lo que concierne a las distintas operaciones metalingüísticas que han sido objeto de nuestro estudio, hemos examinado las más frecuentes en nuestros textos: a) cuando el enunciador acusa simplemente recibo de la información (*mhm*), b) cuando explicita que asume la información en su discurso (*sí*), c) cuando además de asumirla actúa con ella (*vale*) y d) cuando la presupone como ya adquirida (*ya*).

Si consideramos estos operadores desde el punto de vista de la dimensión metalingüística que acabamos de describir, podemos observar diferentes estrategias de afirmación según las finalidades comunicativas que se ponen en evidencia en los distintos textos dialógicos de nuestros corpus (*Task-Oriented*, interacción en agencias de viajes, narraciones radiofónicas). Cuanto más informativos sean (*Task-Oriented*, Agencias de viajes), más frecuentes serán las estrategias relacionadas con la proposición de información (*mhm, sí, vale*) y menos frecuentes las estrategias relacionadas con la mención de la información (*ya, claro, desde luego, por supuesto).* A mayor necesidad de información nueva se correspondería una mayor presencia de operadores como *sí, vale, mmh*. Con *mhm, sí, vale* se da una menor adhesión del enunciador con las expectativas del interlocutor, pues se limitan a señalar metalingüísticamente la posesión de una información. Se mueven más en lo puramente informativo respecto a operadores como *claro, desde luego* y *por supuesto*.

En cambio, a mayor necesidad de construir una relación interpersonal persuasiva, como en los diálogos radiofónicos, se da una mayor presencia de operadores en fase II, como *claro, ya, desde luego* y *por supuesto*. El uso de estos operadores implica una fuerte adhesión del enunciador con respecto a lo que cree que piensa el coenunciador. Al hacer un cálculo sobre lo que es esperable en una determinada situación, sobre lo que su interlocutor "se espera", el enunciador realiza un esfuerzo por asumir su punto de vista,

produciéndose un efecto de "identificación" con su coenunciador y creando una relación de "intimidad" que favorece la persuasión.

BIBLIOGRAFÍA

AA. VV., 2005. *Abanico*, *Libro del alumno*. Barcelona: Ed. Difusión.

AA. VV., 2013. *Gente hoy 1*, *Libro del alumno*. Barcelona: Ed. Difusión.

Adamczewski, H., 1975. "Le montage d'une grammaire seconde", en *Langages*, 39, 31-50.

Adamczewski, H. y J. P. Gabilan, 1992. *Les clés de la grammaire anglaise*. Paris: Armand Colin.

Contreras, J., 2005. *El uso de la cortesía y las sobreposiciones en las conversaciones. Un análisis contrastivo alemán-español*. Valencia: Universitat de València, CD-Rom.

Delahaie, J. y Solís García I. (en prensa). "Estrategias de afirmación en francés y en español: estudio contrastivo", en C. Bardel, ed. *Proceedings from the conference Parler les langues romanes, GSCP*. Stockholm: abril 2013.

Gabilan, J-P., 2015. "Traduire l'imparfait en anglais: approche méta-opérationnelle", en E. Carpi E. e I. Solís García, (eds.). *Análisis y comparación de las lenguas desde la perspectiva de la enunciación*. Pisa: Pisa University Press, pp. 121-140.

Gagliardelli, G., 2001. *Elementi di grammatica enunciativa della lingua inglese*. Bologna: CLUEB.

Gallardo Paúls, B., 1994. "La pertinencia del análisis conversacional para la obtención de documentos orales", en *Saitabi* (Revista de la Facultat de Geografia i Història-Universitat de València), 44, 227-249.

Gallardo Paúls, B., 1998. *Comentario de textos conversacionales. I De la teoría al comentario*. Madrid: Arco Libros.

González Rodríguez, R., 2009. *La expresión de la afirmación y la negación*. Madrid: Arco Libros.

Fuentes Rodríguez, C., 2009. *Diccionario de conectores y operadores del español*. Madrid: Arco Libros.

Martín Zorraquino, M.A. y Portolés Lázaro, J., 1999. "Los marcadores del discurso", en V. Demonte e I. Bosque I. eds. *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa, 4051-4213.

Matte Bon, F. 1997. *Curso de Lengua Española III de la Carrera de Humanidades de la Universitat Oberta de Catalunya*. Barcelona: UOC. Disponible en:
http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/antologia_didactica/descripcion_comunicativa/matte01.htm
[fecha de consulta: marzo 2014]

Matte Bon, F. 2004. "Los contenidos funcionales y comunicativos", en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (eds.). *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: SGEL, 811-852.

Matte Bon, F. 2014. "La gramática metaoperacional como clave para la comprensión del funcionamiento de las lenguas: el "double clavier" y el principio de ciclicidad en español", en E. Carpi e I. Solís García (eds). *Análisis y comparación de las lenguas desde la perspectiva de la enunciación*. Pisa: Pisa University Press.

Solís García, I. 2012. *Por supuesto et alii... Tomas de posición en la afirmación*. Napoli: Pisanti.

Solís García, I. 2013. "La toma de posición del enunciador por medio de los operadores *claro*, *desde luego* y *por supuesto*", en *Archivum*, LXIII, 333-356.

Solís García, I. y León Gómez, M. (en prensa). "Estrategias de afirmación en narraciones orales españolas: estudio de casos", en *Le forme del narrare: nel tempo e tra i generi*. Actas XXVII Congreso de la AISPI, Pisa 27-30 de noviembre 2013.

Savy, R. y Cutugno, F., 2010. "CLIPS: design, collection and coding of a corpus of spoken Italian varieties", en M. Mahlberg, V. González-Díaz y C. Smith, eds. *Proceedings of the Fifth Corpus Linguistics Conference*, 20-23 July 2009. Liverpool, UK. Disponible en:
http://ucrel.lancs.ac.uk/publications/cl2009
[fecha de consulta: marzo 2014]

Vázquez Veiga, N. 2003. *Marcadores discursivos de recepción*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela, Servicio de Publicacións e Intercambio Científico.

JOSÉ AMENÓS PONS
UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACION A DISTANCIA, UNED, MADRID

LA ADQUISICIÓN DE LOS TIEMPOS DE PASADO DEL ESPAÑOL POR HABLANTES DE FRANCÉS: ¿UNA CUESTIÓN DE TRANSFERENCIA?[102]

INTRODUCCIÓN

La capacidad de contar historias, de verbalizar la experiencia propia y ajena, desempeña un papel esencial en nuestra captación del entorno y en nuestra forma de representarnos el mundo. No es sorprendente entonces que, en muchas lenguas, en torno al relato de situaciones pasadas, reales o imaginarias, se haya desarrollado un conjunto de mecanismos lingüísticos especialmente sofisticado.

En el aprendizaje de una lengua extranjera, el desarrollo de la habilidad de narrar y, más en general, de localizar y relacionar situaciones en el tiempo es, típicamente, uno de los aspectos a los que más atención dedican los diseñadores de currículos, autores de materiales y profesores. La adquisición de dicha habilidad es un largo camino en el que intervienen diversos factores. En este texto nos referiremos a algunos de ellos, con especial atención a un par de lenguas determinado: el francés y el español. Concretamente, nos interesaremos por el modo en que los hablantes de francés (L1) que estudian español (L2) desarrollan la capacidad de usar los tiempos verbales de la lengua meta para contar hechos pasados.

1. MECANISMOS PARA RELATAR: UNA VISIÓN DE CONJUNTO

1.1. EL PASADO SIN PASADOS

En español, como en otras lenguas, construir un relato preciso y eficaz de hechos pasados exige, entre otras cosas, manejar un conjunto de tiempos verbales. Conviene recordar, sin embargo, que existen otros muchos mecanismos lingüísticos vinculados a la expresión de las relaciones temporales: en especial, los hablantes nos servimos de mecanismos léxicos, tales como adverbios y locuciones adverbiales de tiempo y lugar (*ahora*, *antes*, *ayer*, *en mi país*, *aquí*, *allí*…), expresiones de calendario (días de la semana, meses, fechas…), así

[102] Este artículo forma parte del proyecto Spyce III (FFI2012-31785, Ministerio de Economía y Competitividad). Los datos presentados tienen su origen en mi tesis doctoral, que fue dirigida por la profesora Mª Victoria Escandell. Mi reconocimiento hacia ella es mayor de lo que aquí puedo expresar.

como otras expresiones cuyo contenido léxico remite a una fase específica dentro de una secuencia (*al comienzo*, *al final*, *al mismo tiempo*…).

Desde el punto de vista interlingüístico se ha observado que, en las producciones verbales de los no nativos, el uso de recursos léxicos como los recién mencionados antecede a la aparición de morfología verbal (Dietrich, Klein y Noyau, 1995). Los recursos léxicos, a su vez, vienen precedidos y acompañados por mecanismos pragmáticos: los usuarios de una L2, al presentar series de eventos, pueden transmitir su localización temporal con la ayuda de gestos, y comunicar el orden de una secuencia introduciendo las situaciones en orden cronológico; además, pueden apoyarse en las intervenciones del interlocutor, en el conocimiento compartido sobre las situaciones o en los conocimientos generales sobre el mundo de hablante y oyente.

En definitiva, los tiempos verbales son solo uno de los mecanismos de los que dispone un hablante para referirse a hechos pasados; un instrumento, eso sí, muy poderoso, en cuya descripción nos centraremos seguidamente.

1.2. TIEMPO Y ASPECTO

Lo que llamamos *tiempos verbales* es un conjunto de expresiones complejas en las que se unen distintos rasgos semánticos, que aportan informaciones complementarias. Mencionaremos únicamente los que nos interesan para nuestra exposición. Por una parte, el rasgo *tiempo* localiza una situación directa o indirectamente en relación con un punto de referencia, con respecto al cual decidimos si la situación es pasada, presente o futura. Por otra parte, el *aspecto* muestra cómo se desarrolla y distribuye una situación en la línea temporal: si tiene o no tiene duración, si se realiza una vez o varias veces, si tiene o no final, etc.

De este modo, podemos afirmar que las formas verbales de (2) y (3) coinciden en el rasgo *tiempo*, pero difieren en el de *aspecto*. A su vez, la forma verbal de (1) se aparta de la de (3) en la información temporal que proporciona:

(1) Hoy, Juan se ha levantado a las diez.

(2) Ayer, Juan se levantó a las diez.

(3) En vacaciones, Juan se levantaba a las diez.

El pretérito perfecto compuesto (en adelante, PC) contiene una indicación para que el receptor del enunciado considere que el evento que se menciona es anterior al tiempo del habla (o a otra instancia temporal que se tome como referencia), pero a la vez está conectado con él; en el caso concreto de (1), esta conexión se interpreta como

proximidad temporal[103]. El pretérito perfecto simple (en adelante, PS) se diferencia del compuesto en la inexistencia de tal conexión: así, el evento de (2) se percibe simplemente como pasado, sin efecto de proximidad con el tiempo del habla. Por último, el imperfecto (en adelante, IMP) de (3), al ser puesto en relación con el complemento de intervalo *en vacaciones*, permite al oyente construir la representación mental de un evento (*levantarse a las diez*) que se repite una y otra vez a lo largo de un período (*en vacaciones*), sin concretar ni el comienzo ni el final de dicha repetición. De hecho, el enunciado (3) podría dar lugar tanto a una continuación como la de (4) o a una como la de (5):

> (4) En vacaciones, Juan se levantaba a las diez. Pero eso se acabó: ahora se levanta a las seis para ir a trabajar.
>
> (5) En vacaciones, Juan se levantaba a las diez. Y parece que le gustó la cosa, porque sigue haciéndolo aunque ya se hayan terminado las vacaciones.

El PS y el PC son, entonces, tiempos aspectualmente perfectivos: contienen la representación completa (con principio y fin) de un evento pasado. También el pluscuamperfecto (*se había levantado*, en adelante PcP) es un tiempo perfectivo, aunque, a diferencia de los anteriores, no establece relación directa con el tiempo del habla, sino con un punto anterior a este. El IMP es, al contrario, un tiempo pasado aspectualmente imperfectivo: muestra el desarrollo del evento, sin atender ni a su principio ni a su final[104].

La diferencia entre tiempos verbales perfectivos e imperfectivos es una manifestación aspectual introducida a través de la morfología verbal. Sin embargo, el aspecto también se expresa por medio del contenido léxico del predicado (el verbo con sus argumentos): por ejemplo, la diferencia de *besar* frente a *besuquear* es de naturaleza aspectual (besuquear implica reiteración del evento besar); lo mismo ocurre con la diferencia entre *correr* (evento sin límites específicos) y *correr los cien metros lisos* (evento claramente delimitado).

El aspecto introducido a través de la morfología se denomina *aspecto gramatical*. En contraste, las nociones aspectuales aportadas por el léxico y la sintaxis se engloban bajo la denominación *aspecto léxico (inherente)*.

Por tanto, el uso de cualquier tiempo verbal, unido a un lexema, implica la combinación de rasgos de tiempo, aspecto gramatical y aspecto léxico. El modo en que estos rasgos se combinan en la lengua no tiene nada de caprichoso ni de casual: por una parte, los

[103] Esta no es la única interpretación posible del PC: el requisito de *conexión con el punto de referencia* puede satisfacerse, en función del contexto, con una interpretación de experiencia genérica en el pasado, con la representación de un resultado presente fruto de la culminación de un evento pasado o con un efecto de proximidad puramente psicológica. Para una descripción general del PC, así como de los demás tiempos de pasado del español, véase RAE/AALE (2009): 1673-1795.

[104] La descripción que acabamos de presentar implica que el aspecto es un rasgo primario en el verbo español, capaz de diferenciar IMP y PS. Para una argumentación en detalle a favor de esta postura, puede verse Leonetti (2004). Una posición alternativa, que define la oposición PS / IMP en términos exclusivamente temporales, se encuentra en Rojo y Veiga (1999).

tiempos imperfectivos suelen aparecer asociados a predicados léxicamente durativos y no delimitados; estos predicados se denominan *atélicos*, y a su vez pueden subdividirse en *estados* (situaciones homogéneas, sin dinamismo interno) y *actividades* (situaciones no homogéneas, con dinamismo interno). Por otra parte, los tiempos perfectivos acostumbran a asociarse con los predicados léxicamente delimitados o *télicos*, especialmente si son *puntuales*, esto es, si no tienen duración perceptible; los predicados télicos durativos se denominan *realizaciones*; los no durativos, *logros* (Vendler 1967, Mourelatos 1978, RAE/AALE 2009). Un ejemplo de cada tipo de predicado puede verse en (6), (7), (8) y (9):

(6) Juan *amó a María* durante toda su vida. (Estado: predicado durativo, no delimitado léxicamente y no dinámico).

(7) Ayer, Juan *caminó por el parque* durante un buen rato. (Actividad: predicado durativo, no delimitado léxicamente y dinámico).

(8) La empresa *construyó la casa* en dos años. (Realización: predicado durativo, delimitado léxicamente y dinámico).

(9) Juan *entró en la estación* para comprar el billete. (Logro: predicado no durativo, delimitado léxicamente y dinámico).

En los enunciados recién reproducidos, vemos que los tiempos verbales (en nuestros ejemplos, el PS) pueden combinarse con todo tipo de predicados. Sin embargo, tal como hemos dicho, no todas las combinaciones son igualmente frecuentes: lo más habitual es que los predicados télicos aparezcan con tiempos verbales perfectivos (PS, PC y PcP), y los predicados atélicos, con tiempos imperfectivos (IMP). Esto es algo que puede observarse en cualquier relato producido por un hablante nativo. Ahora bien: ¿qué ocurre con los aprendientes de español como L2? ¿Es su tendencia similar a la de los hablantes nativos, o bien es diferente? En este último caso, ¿dónde residen las diferencias? Estas preguntas han centrado la atención de los investigadores durante las últimas décadas. Un breve esbozo de algunas respuestas e incertidumbres se ofrecerá más adelante, en la sección 2.

1.3. LA ADQUISICIÓN DE LOS TIEMPOS DE PASADO EN ESPAÑOL L2: DESARROLLOS TEÓRICOS

Una de las teorías más conocidas acerca del modo en que los aprendientes no nativos comienzan a utilizar las formas verbales de pasado del español es la denominada *hipótesis del aspecto léxico* (Andersen 1989, 1991; Andersen y Shirai 1996). La idea central de la misma es que la aparición de los tiempos de pasado está directamente vinculada al aspecto léxico de los predicados. La descripción de Andersen y Shirai se centra en el contraste entre PS e IMP: estudiando las producciones en español de aprendientes de L1 inglés, los autores argumentan que la primera forma de pasado que aparece es el PS, vinculado a predicados télicos (en primer lugar, logros, y posteriormente, realizaciones); la aparición del IMP es posterior a la del PS con logros, y se da ante todo con predicados

atélicos (inicialmente estados y, más tarde, actividades). El proceso prosigue y concluye con la extensión del PS a las distintas clases de predicados atélicos, y la del IMP a los predicados télicos.

Otras aproximaciones teóricas, sin embargo, han puesto en duda la exactitud de estas previsiones: así, Salaberry (1999) afirma que los aprendientes empiezan a utilizar formas de pasado para marcar el tiempo (no el aspecto), y que lo primero que aparece en sus producciones es un marcador genérico de pasado, que acostumbra a ser la forma verbal perfectiva principal que se utilice en el idioma correspondiente: en el caso del español, es el PS. Por último, Bardovi-Harlig (1992, 1995 y 2000) vincula la emergencia de los tiempos de pasado en L2 a la función discursiva que desempeñan: ella sostiene que la primera forma de pasado en aflorar es el PS, que sirve al aprendiente para marcar el primer plano del relato; en ese momento, el trasfondo del discurso (descripciones, presentaciones de circunstancias varias) se marca en presente y en infinitivo; posteriormente, aparece el IMP para señalar dicho trasfondo.

Las tres hipótesis recién presentadas coinciden en señalar que el primer tiempo de pasado en aparecer es el PS, mientras que la del IMP es posterior; hay que recordar, sin embargo, que se basan sobre todo en datos obtenidos con hablantes de inglés de EE. UU. , y que los estudios se centran en la oposición entre PS e IMP, sin tomar en consideración otros tiempos verbales.

Las propuestas de las tres teorías, por otra parte, varían al señalar la fuerza que guía el orden de emergencia de los tiempos: la compatibilidad aspectual (telicidad/perfectividad frente a atelicidad / imperfectividad, respectivamente) sería, para Andersen y Shirai, el rasgo preponderante; esta compatibilidad, sin embargo sería para Salaberry (1999) y Bardovi Harlig (1994) un hecho puramente estadístico, pero no una causa profunda con poder explicativo y predictivo.

Ninguna de estas teorías, además, parece considerar prioritario determinar la causa profunda, psicolingüística, de la resistencia de los aprendientes a combinar los predicados télicos con el IMP y los atélicos, con el PS. Desde la gramática generativa, sin embargo, sí ha habido planteamientos en este sentido. Slabakova y Montrul (2002, 2003 y 2008) afirman que los hablantes de lenguas que (como el inglés) no han gramaticalizado la diferencia entre perfectividad e imperfectividad tienen que adquirir esta distinción fundamental, antes de adquirir otras distinciones ligadas al pasado. Además, para Slabakova y Montrul, las combinaciones prototípicas de aspecto gramatical y aspecto léxico son interpretables utilizando solamente el módulo responsable de la competencia lingüística, mientras que la interpretación de combinaciones atípicas requiere el uso integrado de gramática y pragmática, que corresponden a módulos distintos[105]. Esta

[105] La gramática generativa mantiene una concepción modular de la mente humana: el procesamiento de la sintaxis se lleva a cabo en un módulo específico, pero en la interpretación de los enunciados la información de dicho módulo debe combinarse con datos procedentes de otros módulos, responsables del conocimiento semántico-pragmático, así como de otras capacidades cognitivas no específicamente lingüísticas.

integración añade complejidad al proceso de interpretación, y por ello las combinaciones no prototípicas son las más costosas de adquirir para un hablante no nativo.

2. INVESTIGACIÓN EMPÍRICA

2.1. LOS HABLANTES DE FRANCÉS: CUESTIONES POR DETERMINAR

Las propuestas de Slabakova y Montrul sugieren un nuevo interrogante, de importancia particular para nosotros: si las dificultades de los hablantes de inglés se deben al hecho de que no poseen en su L1 la distinción gramatical entre perfectividad e imperfectividad, ¿qué ocurrirá con los hablantes de una L1 como el francés, que sí la posee, cuando aprenden los tiempos verbales de una L2 como el español, que también la posee? De hecho, la inmensa mayoría de las investigaciones disponibles se centran en hablantes de inglés; en comparación, hay muy pocos datos sobre hablantes de otras procedencias, así como sobre la distinción entre PC y PS o sobre la aparición del PcP.

Si la causa principal de las dificultades de los aprendientes fuera la existencia o inexistencia de un rasgo determinado en su L1, los hablantes de francés no deberían tener ninguna dificultad especial con los tiempos de pasado del español, ya que los tiempos de cada una de estas lenguas tienen su contrapartida formal en la otra, por más que los usos no sean los mismos. Intuitivamente, cualquier profesor que haya trabajado con aprendientes franceses sabe que la facilidad, en la práctica, no es tal.

Ahora bien, también desde la gramática generativa se han formulado desarrollos teóricos capaces de prever la aparición de dificultades en las producciones de hablantes de pares de lenguas como el francés y el español: en concreto, la hipótesis del *ensamblaje y reensamblaje de rasgos* (Lardiere 2008, 2009). La propuesta de Lardiere sugiere que, aunque un aprendiente posea una distinción como la de perfectividad / imperfectividad en su L1 y pueda, por tanto, transferirla a la L2, al aprender la nueva lengua tendrá que reorganizar dichos rasgos tal y como aparecen en esta, separándose así de las manifestaciones específicas de su L1. La reorganización de los rasgos puede ser, en la práctica, una tarea tan compleja como la de la adquisición de rasgos nuevos.

El español y el francés poseen un tiempo de pasado imperfectivo cuyos usos coinciden, en buena medida, en ambas lenguas: el IMP; coinciden también en gran parte los usos del PcP[106]. En cambio, hay grandes diferencias en el uso del PC y el PS, así como en el manejo de la perífrasis progresiva (*estar* + *gerundio* / *être en train de* + *infinitivo*), cuya combinación con tiempos perfectivos es posible en español pero no en francés. Para una mejor comprensión de estas diferencias, hemos representado en la tabla 1 las principales similitudes y diferencias entre francés y español en estas áreas:

[106] Por razones de espacio, no podemos abordar aquí las diferencias específicas entre francés y español, en cuanto a los usos de IMP y PcP vinculados a la expresión de la irrealidad, en particular en construcciones hipotéticas. Para una aproximación a estos fenómenos puede verse Amenós Pons (2015), así como Ahern, Amenós Pons y Guijarro Fuentes (2014).

Tabla 1. Tiempos perfectivos y perífrasis progresiva en francés y español

	FRANCÉS		ESPAÑOL
	ESCRITO	ORAL (Y ESCRITO "ORALIZADO")	ESCRITO Y ORAL
Sin vinculación con el tiempo del habla	PS (Il dormit / Il alla) Ø	PC (Il a dormi / Il est allé) Ø	PS (Durmió / Fue) (Estuvo durmiendo)
Con vinculación al tiempo del habla	PC (Il a dormi / Il est allé) Ø		PC (Ha dormido / Ha ido) (Ha estado durmiendo)
Vinculación a un punto anterior al tiempo del habla	PcP (Il avait dormi / Il était allé) Ø		PcP (Había dormido / Había ido) (Había estado durmiendo)

En la tabla 1 no hemos incluido el IMP, ya que su uso es gran parte similar en francés y español. Ahora bien: no hay que olvidar que, tal como argumentan Slabakova y Montrul (2002, 2003 y 2008), para obtener ciertas interpretaciones del IMP puede ser necesaria la combinación de información gramatical, léxica y pragmática de gran complejidad; no es descartable que en estos casos aparezcan dificultades. Este tipo de dificultades se han descrito en otro modelo teórico surgido del generativismo: se trata de la denominada *hipótesis de la interfaz* (Sorace y Filiaci 2006, Sorace 2011), que postula que, en los niveles muy avanzados de aprendizaje de una L2, así como entre personas bilingües y cuasi-bilingües, lo más problemático no son las categorías de la sintaxis en sí mismas, sino los aspectos del uso condicionados por la interfaz del lenguaje con otras capacidades, y muy especialmente los usos cuya interpretación exige integración compleja entre conocimiento morfosintáctico y conocimiento semántico-pragmático.

Un uso de este tipo aparece más abajo, en el enunciado (10). En él, no se proporciona ningún marco temporal pasado donde pueda anclarse el IMP y, por eso, para interpretarlo, nos vemos obligados a representarnos mentalmente el momento (pasado) en que el destinatario de (10) afirmó que esa noche pensaba cenar fuera de casa, en compañía de sus compañeros de equipo. Así se construye en (10) una interpretación citativa del IMP, en la que por medio de este tiempo verbal se reproducen palabras o pensamientos ajenos anteriores al tiempo del habla (cfr. Escandell-Vidal y Leonetti, 2003).

> (10) ¿Cómo es que vuelves tan temprano? ¿No *cenabas* con los del equipo de fútbol?

Así pues, de todas las formas y usos recién mencionados, ¿cuál(es) resultará(n) en la práctica más problemático(s) para los aprendientes de L1 francés, en las diferentes etapas de su aprendizaje? Esta es la pregunta a la que trataremos de contestar seguidamente, con los datos de nuestra investigación.

2.2. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN Y METODOLOGÍA

Con el fin de obtener datos que nos permitieran responder al interrogante que acabamos de plantear, diseñamos y aplicamos las siguientes tareas:

- Tarea 1: producción oral. Los aprendientes tenían que contar la historia de una película como si fuera una experiencia personal (en primera persona).

- Tarea 2: producción escrita. Relato de una experiencia personal ("la mejor fiesta de cumpleaños de tu vida").

- Tarea 3: juicios de gramaticalidad. Se pidió a los aprendientes que localizaran y corrigieran los errores de un texto en pasado (relato de experiencia personal).

- Tarea 4: texto para completar (opción múltiple). Los aprendientes debían elegir un texto en pasado (relato de experiencia personal).

Las tareas 1, 2 y 3 fueron diseñadas a la vez, y se aplicaron a un grupo de 33 adultos de L1 francés, de entre 20 y 70 años, todos ellos residentes en París y alumnos de los cursos del Instituto Cervantes de esa ciudad, en los niveles A2, B1, B2 y C1 (había ocho o nueve informantes por cada nivel)[107]. Se utilizó asimismo un grupo de control formado por nueve hablantes nativos de español peninsular, residentes en Madrid, de entre 25 y 55 años y con un perfil sociocultural similar al del grupo experimental. En todos los casos se recogieron datos sobre los aprendientes, por medio de una encuesta etnolingüística. Cada informante realizó las tareas individualmente, en una única sesión y sin límite estricto de tiempo.

La tarea 4, en contrapartida, se preparó e implementó varios meses después de las anteriores, con el fin de conseguir más datos sobre algunas tendencias que parecían insinuarse, sin fuerza suficiente, en dichas tareas. Dado el tiempo transcurrido, no fue posible contar con los mismos aprendientes, y por ello se recurrió a una metodología diferente, más claramente orientada hacia lo cuantitativo: se utilizó un grupo experimental de 88 adultos de L1 francés, de perfil sociocultural similar al del grupo anterior; todos ellos estudiaban español en el Instituto Cervantes de París en el momento de la encuesta, en los niveles A2, B1, B2 y C1. Se acudió también a un grupo de control de veinte hablantes nativos de español peninsular, de las mismas características que el utilizado en las tareas anteriores. Los miembros del grupo experimental realizaron la tarea en grupo, en el aula; los del grupo de control la llevaron a cabo de forma individual. En ninguno de los casos hubo un límite estricto de tiempo.

[107] El nivel de los informantes fue estimado, inicialmente, sobre la base de los criterios de clasificación del propio centro. Dicha estimación fue contrastada posteriormente con las características generales de las producciones orales obtenidas, evaluadas con la ayuda de los descriptores del *Marco Común Europeo de Referencia*.

El objetivo del estudio en su conjunto era describir el modo en que tiene lugar la adquisición de los tiempos verbales de pasado en situación de aprendizaje formal: así pues, se eligieron aprendientes desde el nivel A2, descartando grupos de nivel más bajo, ya que antes de A2 no se han presentado aún los tiempos verbales del español esenciales para contar la historia en pasado (PS e IMP): en el nivel A1, según el currículo del centro, solo se abordan el presente (en adelante, PRES) y el PC. Por otra parte, el PcP no se trabaja antes del nivel B1; sin embargo, al disponer el francés de una forma verbal equivalente, no es descartable a priori que los aprendientes de nivel A2 puedan transferirla de su L1, una vez que conocen la morfología del IMP español.

Por limitaciones de espacio, nos centraremos aquí en los resultados de las tareas 1 y 4, que fueron los más claros y concluyentes; mencionaremos solo ocasionalmente datos de las tareas 2 y 3, para matizar algún aspecto específico.

2.3. TAREA 1: RESULTADOS

Cada participante visionó individualmente un cortometraje de siete minutos de duración, casi sin diálogos[108] (La pasajera, Jorge Villalobos, 1997); antes de ello, se informaba a cada uno de que en el cortometraje aparecía un personaje femenino al que le ocurría algo en un autobús, y que después de la proyección tendría que contar lo que le había ocurrido, poniéndose en el lugar del personaje. En cada caso, el investigador iniciaba la conversación preguntando: "¿Qué te pasó el otro día en el autobús?"

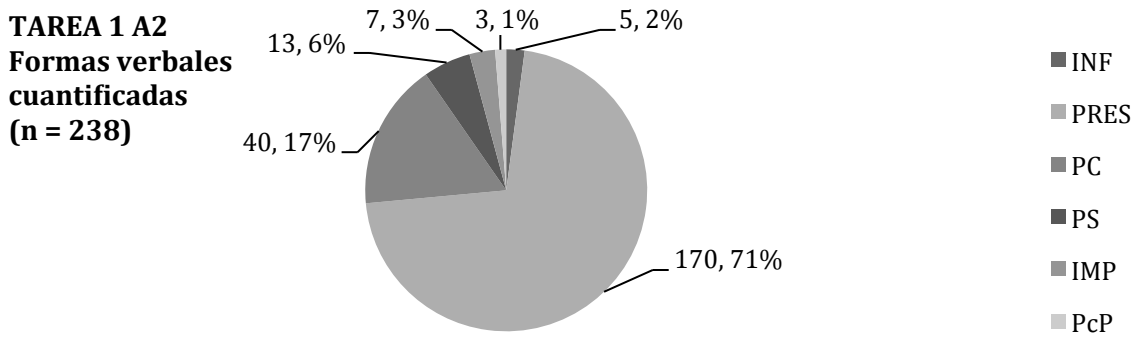
Los relatos de los informantes fueron transcritos. Se contabilizó el número de apariciones de cada tiempo verbal, así como el de las clases aspectuales (estados, actividades, realizaciones, logros) correspondientes a cada forma; por razones de espacio y para mayor claridad expositiva, esa clasificación se ha simplificado aquí, y se ofrecen las clases aspectuales agrupadas en dos categorías: atélicos (estados y actividades) y télicos (realizaciones y logros). Se estudiaron asimismo las funciones discursivas que desempeñaban las diferentes formas verbales en el relato de cada aprendiente, distinguiendo entre primer plano del relato (donde se esperaba la aparición del PS), trasfondo discursivo (con el uso esperable del IMP), pasado experiencial o relacionado con el "ahora" (PC), y saltos atrás en el tiempo[109] (PcP).

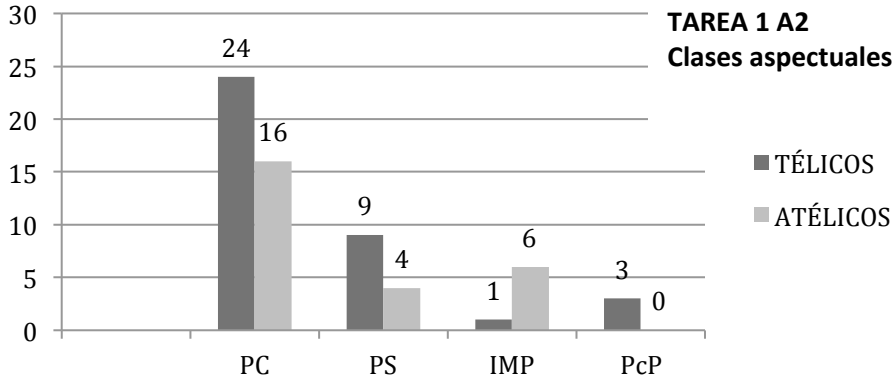
Los datos obtenidos se sintetizan a continuación, en las figuras 1, 2, 3, 4 y 5. En cada figura, la primera gráfica recoge la cantidad total de formas verbales identificables producidas, desglosada por tiempos verbales; de cada tiempo verbal se indica el número de formas y el porcentaje que dicho número representa sobre el total. La segunda gráfica detalla la cantidad de predicados télicos y atélicos que se combinan con cada forma verbal, del total de relatos recogidos en el nivel. La tabla recoge el tiempo verbal (o tiempos, cuando hay más de uno) que aparece en cada función, dentro del conjunto de

[108] Hay un único intercambio breve de dos enunciados; se presentó en español subtitulado en francés.
[109] La manera en que se cuenta la historia en el cortometraje (uso puntual del *flashback*) hace que, en dos momentos concretos, sea apropiado en el relato oral referirse a hechos anteriores a la línea temporal principal.

relatos de cada nivel: en cada caso hemos mencionado en la tabla todos los tiempos que aparecen en más de una producción, ordenados de mayor a menor frecuencia[110].

Figura 1: resultados del nivel A2

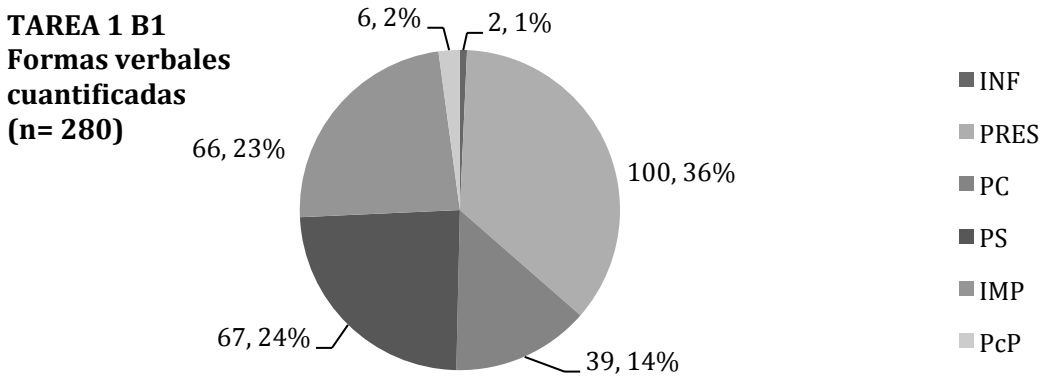


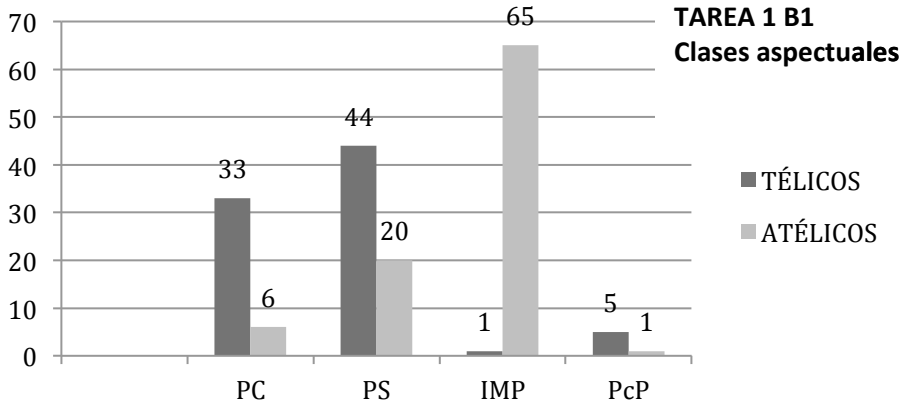


Funciones discursivas	1ER PLANO	TRASFONDO	PASADO EN "AHORA" / RESULTATIVO	SALTO ATRÁS
Tiempo predominante	PRES / PC	PRES / IMP	No	PC / PRES

Figura 2: resultados del nivel B1

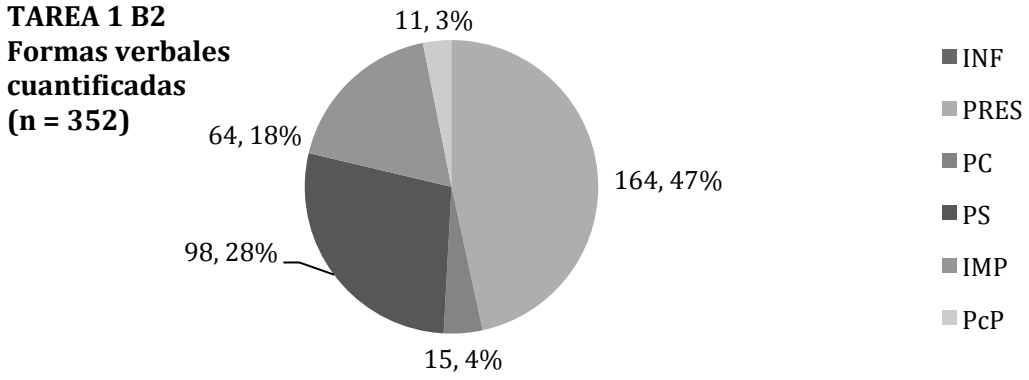
[110] La aparición de la palabra "No" en algunas de las casillas de la tabla significa que no se detectan formas que realicen una función discursiva determinada; la aparición del "No" acompañado del nombre de un tiempo verbal significa que en la mayor parte de relatos no se da la función, pero que en al menos dos de los textos sí se lleva a cabo, con la ayuda del tiempo verbal que corresponda.

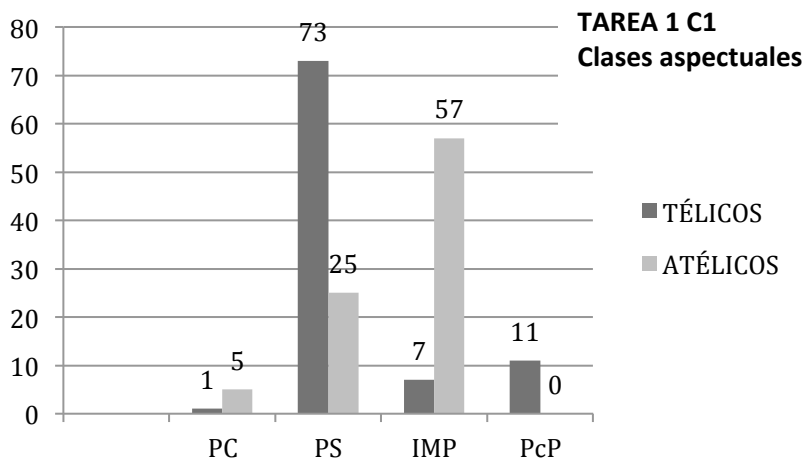




Funciones discursivas	1ER PLANO	TRASFONDO	PASADO EN "AHORA" / RESULTATIVO	SALTO ATRÁS
Tiempo predominante	PRES / PS / PC	IMP	No / PC	PcP

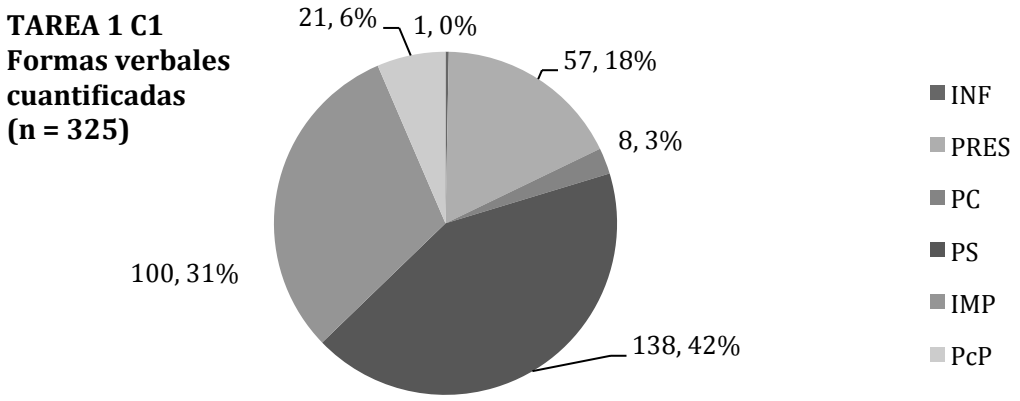
Figura 3: resultados del nivel B2

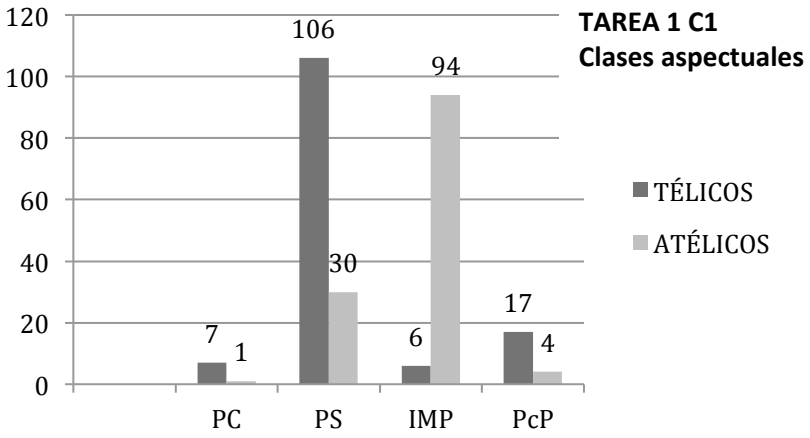




Funciones discursivas	1ER PLANO	TRASFONDO	PASADO EN "AHORA" / RESULTATIVO	SALTO ATRÁS
Tiempo predominante	PS / PRES	IMP	No / PC	PcP / PS

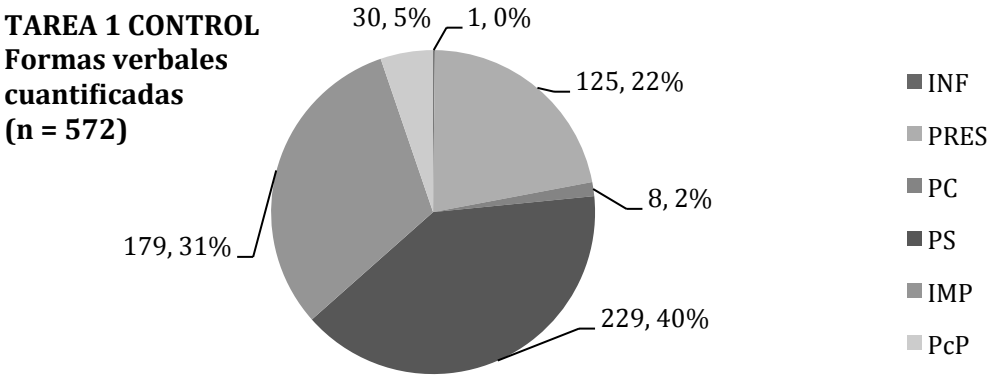
Figura 4: resultados del nivel C1

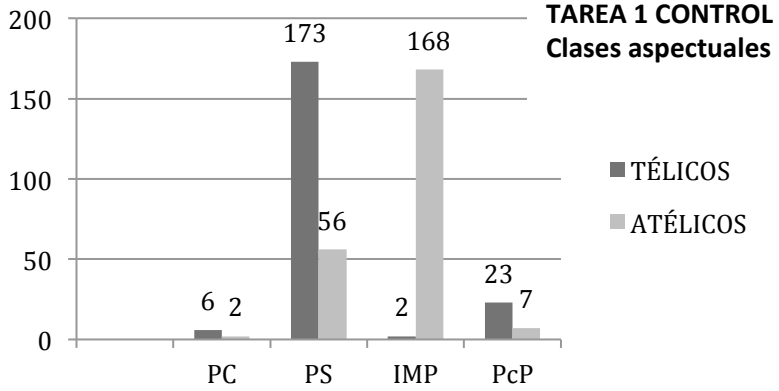




Funciones discursivas	1ER PLANO	TRASFONDO	PASADO EN "AHORA" / RESULTATIVO	SALTO ATRÁS
Tiempo predominante	PS / PRES	IMP	no / PC	PcP

Figura 5: resultados del grupo de control





Funciones discursivas	1ER PLANO	TRASFONDO	PASADO EN "AHORA" / RESULTATIVO	SALTO ATRÁS
Tiempo predominante	PS / PRES	IMP	PC / no	PcP

2.3.1. Resultados del nivel A2

Los aprendientes del nivel A2, como se observa en la figura 1, tienden a narrar la historia en PRES (el 71% del total de formas verbales son del presente de indicativo); sin embargo, abundan ya las formas de PC (17% del total), que alternan con el PRES para reproducir los eventos del primer plano del relato y para indicar la ruptura del orden temporal.

En las producciones, el PC se combina tanto con predicados télicos como con atélicos, aunque el predominio de aquellos sobre estos es claramente significativo. El uso del PS (siempre para eventos de primer plano discursivo) es muy escaso (6% del total), y en ninguno de los relatos recogidos de este nivel se convierte en la forma principal. Es interesante observar, sin embargo, que el PS aparece ya no solo con predicados télicos, sino también (aunque muy ocasionalmente) con atélicos.

El uso de formas de IMP es casi inexistente (3% de total), y solo se da correctamente con predicados atélicos en el trasfondo discursivo[111].

En cuanto al PcP, no se detecta ninguna forma en este nivel: los aprendientes marcan la ruptura del orden temporal con el PC (contrastado con el presente para conducir el hilo temporal principal), o bien recurren a mecanismos pragmáticos (gestualidad).

2.3.2. Resultados del nivel B1

En B1, los relatos suelen ser más largos e incorporan un mayor número de tiempos verbales diferentes. El PRES sigue siendo la forma más frecuente en el primer plano, pero el PS se encuentra ya en segundo lugar, por delante del PC. El número de formas de PS ha aumentado significativamente con respecto al nivel anterior, pasando ahora al 24% del total. Esto no quiere decir que los aprendientes hagan un uso coherente y distintivo de los distintos tiempos perfectivos: solo uno de ellos narra la totalidad de la historia en PS; los demás alternan en su producción bien PRES y PC, bien PRES, PC y PS. Uno de los informantes utiliza solo el PRES, lo que puede entenderse como una preferencia personal o como una estrategia de evitación.

Son claramente significativas otras dos tendencias: la disminución del PRES (36% del total en B1) y el aumento de formas de IMP (23%), que se convierte en la forma dominante en todas las producciones para presentar situaciones del trasfondo discursivo. El IMP aparece ocasionalmente combinado con la perífrasis *estar* + *gerundio*. El uso del PcP es muy escaso (3% del total), pero es casi la única forma verbal utilizada para marcar el retroceso temporal (en el conjunto de relatos, aparece una única forma de PC con esta función).

[111] El único predicado télico en IMP es en realidad un error de uso de IMP por PS.

En cuanto a combinaciones aspectuales, los tiempos perfectivos se combinan con todo tipo de predicados (aunque los télicos son significativamente predominantes). En cambio, se mantiene la asociación exclusiva del IMP con los predicados atélicos[112]. El PcP se combina en cinco ocasiones con predicados télicos y una sola vez con un predicado atélico.

2.3.3. Resultados del nivel B2

En B2 se observa un salto cuantitativo y cualitativo importante: los relatos son ahora más largos, con mayor cantidad de formas verbales, y el uso de los tiempos tiende a aproximarse más al de los hablantes nativos.

Aun cuando el PRES sigue siendo, desde el punto de vista cuantitativo, la forma más utilizada (47% del total, lo que supone un aumento con respecto al nivel B1), se consolida el incremento de formas de PS (26%), que está presente en las producciones de todos los informantes para presentar los eventos del primer plano del discurso; sin embargo, estos siguen alternando formas de pasado (PS y, en algunos casos, PC) con el PRES, sin que la alternancia tenga una función clara. La disminución en el uso del PC en el primer plano discursivo es muy notable en este nivel (solo el 4% del total de formas producidas son de PC). Se refuerza el uso del IMP para el trasfondo discursivo (simple o con la perífrasis progresiva), con un mayor número de apariciones de este tiempo verbal (18% del total de formas verbales producidas). Aumenta muy ligeramente el uso del PcP (pasa al 3%) para expresar saltos atrás en el tiempo.

El PS sigue combinándose con todo tipo de predicados, aunque se mantiene la esperable predilección por las formas télicas. La novedad más importante en el campo de las combinaciones aspectuales se produce con el IMP: aunque en pequeña cantidad (solo siete formas), aparece por primera vez la combinación correcta de este tiempo verbal con predicados télicos. No aparecen predicados atélicos en PcP (lo cual puede deberse a la muy escasa presencia de este tiempo verbal). En cuanto al PS, se da cierta ventaja de los predicados atélicos frente a los télicos, aunque el número de formas producidas es demasiado pequeño como para que esta diferencia pueda tener alguna significación estadística.

2.3.4. Resultados del nivel C1

El número total de formas verbales producidas en C1 es algo más bajo que el de B2, pero en cambio, el porcentaje de cada forma sobre el total cambia claramente y pasa a ser muy similar al de los nativos del grupo de control.

El tiempo verbal más utilizado es ahora el PS (42% del total); el PRES pasa a ser la tercera forma (18%), por debajo no solo del PS, sino del IMP (31%). El PS es la forma más abundante en todas las producciones, en relación con eventos del primer plano discursivo. Con todo, solo en dos de las producciones (sobre ocho recogidas) es el PS el único tiempo del primer plano; en todas las demás, el PS alterna con el PRES e incluso,

[112] Como en el nivel anterior, hay un solo predicado télico en IMP, pero se trata de un error de IMP por PS.

muy ocasionalmente, con el PC, sin que dicha alternancia pueda achacarse de forma clara a intenciones expresivas particulares.

El aumento del IMP va unido a una mayor elaboración de los relatos de este nivel, en el que se aportan más detalles descriptivos en el trasfondo. Las rupturas del orden temporal son también algo más frecuentes que en los niveles anteriores, como se deduce del ligero incremento en el uso del PcP (6% del total).

Los tiempos verbales aparecen combinados con todo tipo de predicados, aunque el predominio es en cada caso el esperable: predicados télicos para las formas perfectivas, y atélicos para el IMP.

2.3.5. Resultados del grupo de control

Entre los hablantes nativos, la proporción de formas de cada tiempo verbal sobre el total es muy parecida a la del nivel C1: el PS es el tiempo más utilizado (40% del total de formas), seguido del IMP (31%) y del PRES (22%). El uso del PcP es muy escaso (5%), y más escaso aún es el PC (2%).

Todos los nativos utilizan el PS como forma principal del primer plano discursivo; el PRES puede aparecer también en este uso, pero su uso se concentra en determinados pasajes del relato, a los que confiere mayor dramatismo e inmediatez, o en comentarios marginales dirigidos al entrevistador y ajenos al relato mismo. Esta es una diferencia importante con respecto a los no nativos de todos los niveles: aún en C1, la alternancia entre formas de PS y de PRES se produce a veces dentro de una misma oración, y casi siempre parece debida más a dificultades momentáneas de acceso a una forma verbal determinada que a la voluntad de conseguir un efecto expresivo concreto. Otra diferencia importante es la presencia de la perífrasis progresiva *estar* + *gerundio* asociada a eventos en PS; esta asociación se da ocasionalmente en las producciones del grupo de control, pero no las producciones de los no nativos, por más que sí se registre en estas (a partir ya del nivel B1) el uso de esta perífrasis con el IMP.

En el trasfondo discursivo, los nativos utilizan siempre el IMP, ya sea en la forma simple o con la perífrasis progresiva. En cuanto al PC, su uso se concentra en la expresión de un pasado hodiernal o experiencial; el PcP, por su parte, se especializa en la expresión de la ruptura del orden temporal.

Al igual que en el nivel C1, y en proporciones muy similares a las de los aprendientes de este nivel, los nativos combinan todos los tiempos verbales con todo tipo de predicados, aunque con clara predilección por las afinidades aspectuales (telicidad/perfectividad, y atelicidad/imperfectividad). Esto es especialmente importante en el caso del IMP, donde solo se contabilizan dos predicados télicos, frente a 168 atélicos.

2.3.6. Conclusiones de la tarea 1

De los datos presentados hasta ahora, puede concluirse que, en los niveles más bajos (A2 y B1), los aprendientes tienden a hacer un uso indiferenciado del PS y el PC: la utilización de este último tiempo como forma principal del relato (primer plano discursivo) no se da

de manera general en ningún nivel, aunque sí se observe en la producción individual de algún aprendiente concreto. No hay transferencia directa de los usos de la L1, aunque la manera en que el francés conceptualiza el uso de los equivalentes morfológicos del PS y del PC (ligada ante todo a convenciones discursivas y no a la temporalidad, como en español) sí parece dificultar la estabilización de los usos de ambas formas verbales en la L2, tal como prevé la *hipótesis del ensamblaje y reensamblaje de rasgos*.

Las formas perfectivas se dan, en todos los niveles, en combinación con todo tipo de predicados, y no solo con los atélicos; así pues, no se cumplen en este punto las previsiones de la *hipótesis del aspecto léxico*. En contraste, no hay evidencias incompatibles con las predicciones de Salaberry (1999) y de Bardovi-Harlig (1994): los aprendientes utilizan inicialmente los tiempos perfectivos como marcador genérico de pasado, y la aparición se detecta antes que nada en los eventos del primer plano del discurso. Ahora bien: nuestros informantes no recurren a una sola forma perfectiva, sino a dos, utilizadas de manera indiferenciada.

La preeminencia del PRES en los niveles A2, B1 y B2 puede deberse a varias causas: en primer lugar, este tiempo verbal se describe a menudo en la bibliografía como forma de base, sin verdadero valor temporal (cfr. Bardovi-Harlig, 2000). No hay que excluir, sin embargo, el uso del PRES como estrategia consciente de evitación, influida por las preferencias de la L1: en algunos estudios sobre las preferencias narrativas de hablantes de francés y español, se ha señalado que los hablantes de francés tienden a hacer, en su relatos de la L1, un mayor uso del PRES y un menor uso de contrastes basados en la morfología verbal (cfr. Lorenzo, 2002)[113].

El uso del IMP tiende a afianzarse más tarde que las formas perfectivas, y las restricciones aspectuales son mayores: su correcta combinación con predicados télicos solo se observa a partir de B2. Con todo, esta asociación casi exclusiva del IMP con los predicados atélicos se detecta también en las producciones de los nativos en la tarea 1; por tanto, no hay que descartar un posible efecto de la tarea en el tipo de predicados producidos[114].

Los errores en el uso de formas perfectivas por imperfectivas (y a la inversa) son poco frecuentes en todos los niveles, y casi inexistentes en B2 y C1: en general, más que la presencia de errores, lo que se observa es la evitación de producir ciertas formas.

La búsqueda de la compatibilidad aspectual parece darse especialmente en el uso de la perífrasis *estar* + *gerundio*. Los miembros del grupo de control la combinan tanto con las formas perfectivas como con las imperfectivas. En cambio, los hablantes de francés, en

[113] Hay que precisar, sin embargo, que esta preferencia se ha detectado sobre todo al contar cuentos, no en relatos ligados a la propia experiencia. Nuestra tarea 1, en contrapartida, se basa en la simulación de un relato de experiencia personal. El tipo de relato tiene una influencia directa en la producción de unas formas verbales u otras (cfr. Amenós Pons, 2010).

[114] Esta idea (influencia de la tarea en la ausencia de predicados télicos) se confirma si se toman en cuenta los datos de la tarea 2 (producción escrita): en ella, ya en el nivel B1 aparecen tres predicados télicos combinados correctamente con formas de IMP.

sus relatos en español solo la emplean con el IMP. La inexistencia de esta combinación en francés puede ser crucial en esta evitación[115].

En cuanto al PcP, su uso se detecta ya en un aprendiz de A2, aunque no se extiende antes de B1. Nuevamente, no se detectan errores, sino evitación en los niveles más bajos, relacionada con la tendencia general a producir relatos más cortos y estructuralmente más sencillos en dichos niveles. En cualquier caso, las formas de PcP son siempre poco abundantes, incluyendo los relatos de los nativos del grupo de control.

En conjunto, los datos de la tarea 1 muestran que el sistema de los aprendientes de L1 francés se aproxima progresivamente al del español: sin embargo, hay dos aspectos en los que no llega a confluir totalmente: la sistematicidad de la distinción entre PS y PC como forma principal[116], y la combinación de la perífrasis progresiva con tiempos perfectivos.

Al habernos basado en una tarea de producción, queda un interrogante fundamental por resolver: la omisión de ciertas formas y la falta de sistematicidad que se detecta en otras, ¿son un efecto de la presión comunicativa ligada a la expresión oral no planificada, o corresponden en cambio a una representación de las formas verbales, y de sus condiciones de uso, que difiere de la de los nativos? Para tratar de arrojar luz sobre esta cuestión, presentaremos seguidamente los datos de la tarea 4.

2.4. TAREA 4: RESULTADOS

La conveniencia de disponer de una tarea capaz de detectar dificultades específicas en el manejo de combinaciones temporales y aspectuales especialmente complejas surgió del análisis de los resultados de las tareas 1 y 3: por una parte, en la tarea 1 (producción oral), observamos que, incluso en los niveles más avanzados, la alternancia indiferenciada de PC y PS no llegaba a desaparecer totalmente, y notamos también la ausencia de la perífrasis progresiva con los tiempos perfectivos. Por otra parte, en la tarea 3 (corrección de errores), cuyos resultados no podemos presentar con detalle en este artículo, vimos que las dificultades de los aprendientes para detectar usos erróneos del IMP con predicados atélicos, especialmente en los niveles A2 y B1, eran significativamente mayores que en otros usos inadecuados del IMP. Las respuestas de los aprendientes, en este tipo de casos, solo llegaban a confluir con las de los nativos en el nivel C1: los predicados atélicos parecían, por tanto, atraer de modo especial el IMP, incluso cuando no era contextualmente adecuado.

[115] Tampoco en las producciones de los aprendientes de la tarea 2 se dan combinaciones de la perífrasis progresiva con formas verbales perfectivas.

[116] La tarea 2 no aporta datos claros respecto a esta cuestión, ya que su planteamiento ("la mejor fiesta de cumpleaños de tu vida") permitía que fuera abordada desde una perspectiva experiencial genérica (experiencias generales de la vida de una persona), y no como un relato de hechos concretos en el pasado. El uso del PC es, muchos casos, posible, y a menudo no es posible determinar si se trata realmente de un error.

Así pues, decidimos diseñar una nueva tarea que pudiese aportarnos información sobre los usos presuntamente problemáticos para nuestros aprendientes. Los que tuvimos en cuenta fueron estos: predicados télicos en IMP; predicados atélicos en tiempos perfectivos; perífrasis progresiva con tiempos perfectivos; selección de un tiempo verbal perfectivo (PS / PC) en ausencia de una expresión temporal localizadora en el entorno inmediato; selección de un tiempo verbal (PS / PC/ IMP) en la inmediatez de expresiones localizadoras de intervalo.

La tarea consistía en un texto narrativo con treinta huecos, todos ellos de formas verbales de pasado. Para cada hueco se ofrecían tres posibles respuestas, y había que elegir la más adecuada. El texto, con sus opciones de respuesta, era el siguiente:

> Laura (1) HA TENIDO / TUVO / TENÍA diferentes relaciones amorosas hasta ahora, pero ella piensa que no tiene suerte con los hombres. Por ejemplo, con Javier, su exmarido.
> Javier y ella (2) SE HAN CONOCIDO / SE CONOCIERON / SE CONOCÍAN en el bar de la universidad, en el último año de carrera; (3) HAN ESTUDIADO / ESTUDIARON / ESTUDIABAN en la misma Facultad desde el año anterior. Los dos (4) HAN SALIDO / SALIERON / SALÍAN de relaciones complicadas, y por eso (5) SE HAN ENAMORADO / SE ENAMORARON / SE ENAMORABAN rápidamente.
> El primer día de su nueva relación, Laura y Javier (6) HAN HABLADO / ESTUVIERON HABLANDO / HABLABAN en el parque toda la tarde, abrazados. (7) HAN SALIDO / SALIERON / ESTABAN SALIENDO juntos unos seis meses y durante todo ese tiempo (8) HAN SIDO / FUERON / ESTABAN SIENDO completamente felices. Pero todo cambió cuando decidieron casarse.
> El mismo día de la boda, después del banquete, en la discoteca, Laura (9) HA SABIDO / SUPO / SABÍA el secreto de su marido: Javier (10) HA BEBIDO / BEBIÓ / BEBÍA demasiado. ¡Un marido alcohólico! La gente ya (11) SE HA MARCHADO / SE MARCHÓ / SE MARCHABA cuando Laura (12) HA DISTINGUIDO / DISTINGUIÓ / DISTINGUÍA por fin a Javier, con un vaso de whisky en la mano. Ella (13) LE HA BUSCADO / LE BUSCABA / LE HABÍA BUSCADO inútilmente durante toda la fiesta. En ese momento, Laura (14) SE HA SENTIDO / SE SINTIÓ / SE ESTABA SINTIENDO muy decepcionada y triste.
> Durante dos años, Laura (15) LE HA DICHO / LE DIJO / LE ESTABA DICIENDO una y otra vez a Javier que tenía que abandonar el alcohol. Desgraciadamente, al final los esfuerzos de Laura (16) HAN SIDO / FUERON / ERAN inútiles y por eso en abril de 2002, cansada de la difícil relación, ella (17) HA TOMADO / TOMÓ / HABÍA TOMADO el avión para volver a su ciudad natal, mientras Javier (18) HA PENSADO / PENSÓ / PENSABA en todas las cosas que él (19) HA HECHO / HUBO HECHO / HABÍA HECHO mal con su mujer y con su vida. Demasiado tarde. Javier (20) HA ESTADO / ESTUVO / ESTABA muy deprimido durante un tiempo.
> Pero estos últimos meses, las cosas (21) HAN IDO / FUERON / IBAN mejor para Laura. El verano pasado, en una excursión con unos amigos (22) HA COINCIDIDO / COINCIDIÓ / COINCIDÍA con Ramón, y enseguida (23) LE HA PARECIDO / LE PARECIÓ / LE PARECÍA un hombre muy interesante. Ahora (24) HA EMPEZADO / EMPEZÓ / EMPEZABA a salir con él. Su vida (25) HA CAMBIADO / CAMBIÓ / CAMBIABA.
> También para Javier las cosas (26) HAN IDO / FUERON / IBAN mejor últimamente, porque (27) HA ABANDONADO / ABANDONÓ / ABANDONABA el alcohol y (28) HA EMPEZADO / EMPEZÓ / EMPEZABA a hacer deporte. La semana pasada, en el club de tenis Javier (29) HA VISTO / VIO / ESTUVO VIENDO por primera vez a Eva. Durante toda la mañana, la chica (30) SE HA MOSTRADO / SE MOSTRÓ / SE MOSTRABA muy simpática con él...

Como se ha dicho ya en la sección 2.2, la tarea se llevó a cabo con 88 aprendientes en total, de los niveles A2, B1, B2 y C1, y se contó también con un grupo de control de veinte hablantes nativos de español peninsular. Para prever y evitar dificultades léxicas en los niveles bajos, los enunciados se presentaron acompañados de imágenes, en forma de cómic, que sintetizaban los distintos pasajes de la historia. Los informantes realizaron la tarea en el aula; para la implementación contamos con la colaboración del profesor de

cada grupo, quien tenía la indicación de responder a las preguntas de los alumnos referidas a dificultades con las palabras y expresiones del texto.

En la tabla 2 ofrecemos un resumen de los resultados. Las cifras de las casillas corresponden a los porcentajes de respuestas que, para cada ítem y grupo de participantes, concuerdan con la respuesta esperada[117]. Hemos destacado en gris claro los ítems en los que existe diferencia estadísticamente significativa ($p < 0.05$ con el test Chi-cuadrado) entre los porcentajes de *respuestas conformes a la esperada* obtenidos en los grupos de aprendientes y el grupo de control.

Tabla 2: resultados de la tarea 4

	A2	B1	B2	C1	CONTROL
ÍTEM 1	86,36	60,86	78,94	91,66	95
ÍTEM 2	72,72	60,86	89,47	87,5	100
ÍTEM 3	72,72	69,56	84,21	83,33	95
ÍTEM 4	68,18	73,91	89,47	87,5	85
ÍTEM 5	72,72	65,21	89,47	91,66	100
ÍTEM 6	50	34,78	73,68	70,83	100
ÍTEM 7	59,09	69,56	78,94	87,5	95
ÍTEM 8	40,90	73,91	89,47	87,5	95
ÍTEM 9	72,72	78,26	94,73	91,66	100
ÍTEM 10	68,18	86,95	84,21	95,83	95
ÍTEM 11	40,9	52,17	42,1	83,33	95
ÍTEM 12	63,63	86,95	89,47	91,66	100
ÍTEM 13	63,63	52,17	78,94	91,66	1
ÍTEM 14	72,72	82,6	1	0,87	0,95
ÍTEM 15	31,81	43,47	47,36	54,16	100
ÍTEM 16	63,63	73,91	63,15	79,16	90
ÍTEM 17	86,36	91,3	94,73	100	100
ÍTEM 18	54,54	82,6	78,94	100	85
ÍTEM 19	68,18	86,95	89,47	100	100
ÍTEM 20	36,36	65,21	84,21	91,66	95
ÍTEM 21	50	47,82	63,15	70,83	65
ÍTEM 22	72,72	73,91	63,15	91,66	100
ÍTEM 23	50	52,17	42,1	75	100
ÍTEM 24	54,54	73,91	84,21	91,66	100

[117] No puede hablarse de respuestas correctas e incorrectas en sentido estricto: las respuestas esperadas en los ítems son aquellas que, en un pretest realizado con hablantes nativos (6 personas), se registraron como preferidas por todos los participantes. Sin embargo al aplicar el cuestionario a un grupo más amplio de hispanohablantes nativos, las respuestas no siempre son unánimes, es decir, no se alcanza el 100% de respuestas coincidentes con la esperada. De ahí que la información que se tenga en cuenta, para analizar los datos, sea el grado de concordancia o de discordancia entre las respuestas de los no nativos y las de los nativos, y no simplemente el cómputo de aciertos y errores.

ÍTEM 25	59,09	60,86	73,68	83,33	95
ÍTEM 26	50	47,82	73,68	75	90
ÍTEM 27	50	43,47	73,68	79,16	60
ÍTEM 28	59,09	47,82	68,42	70,83	70
ÍTEM 29	72,72	82,6	68,42	91,66	100
ÍTEM 30	36,36	26,08	57,89	54,16	90

La tabla 2 muestra que los ítems que plantearon dificultades más persistentes, no resueltas del todo ni siquiera en el nivel C1, fueron el 6, el 15, el 23 y el 30. Un poco menos persistentes fueron las dificultades de los ítems 11, 13, 16, 22 y 29, significativas hasta B2. Comentaremos ahora brevemente los datos obtenidos, comenzando con los ítems de mayor dificultad.

En el ítem 6, se observa una marcada tendencia de los aprendientes para asociar la perífrasis *estar + gerundio* con el PS (respuesta esperada), a pesar del complemento delimitado de duración (*toda la tarde*). El predicado atélico *(hablar)* opera probablemente en favor de dicha tendencia. Las respuestas divergentes se reparten de manera similar entre los dos distractores (a excepción del nivel A2, donde predomina significativamente la elección del IMP). Todos los miembros del grupo de control, en cambio, eligieron la respuesta esperada.

En lo que respecta al ítem 15, la respuesta esperada era el PS, que debía armonizarse con un complemento de intervalo *(durante dos años)* y un complemento *(una y otra vez)* que expresa repetición dentro de dicho intervalo. El porcentaje de respuestas conformes a la esperada solo supera el 50% entre los aprendientes del nivel C1; los no nativos preferían claramente la perífrasis progresiva (en los niveles B1, B2 y C1), o bien la forma de PC (en A2). Esto contrasta una vez más con las respuestas de los nativos, que escogieron unánimemente la respuesta esperada.

En cuanto al ítem 23, la ausencia de un localizador temporal en el entorno inmediato de la forma verbal dificultó para los aprendientes (pero no para los nativos) la elección de la forma verbal esperada (PS). En el nivel C1, el 75% de los informantes se inclinó por la respuesta esperada; sin embargo, un significativo 25% prefiere aún el PC. En los niveles más bajos, los aprendientes dudaron entre el PC y el IMP, influidos quizá por el predicado atélico (*parecer*).

En el ítem 30, la falta de un localizador temporal cerca de la forma verbal provocó nuevamente dudas en la selección de la forma verbal esperada (PS). El porcentaje de respuestas conformes a la esperada no llegó, en ningún grupo de aprendientes, al 60%; el PC compite con el PS en todos los niveles. De hecho, la distancia del localizador temporal hizo que incluso un 10% de los nativos, quizá influidos por cansancio o por distracción, se inclinase por el PC.

En lo que se refiere al ítem 11, la respuesta esperada era un IMP con interpretación progresiva, combinado con un predicado télico *(marcharse)*. Las respuestas de los

aprendientes de C1 no son significativamente distintas ($p > 0.05$) de las de los nativos. Sin embargo, los aprendientes de niveles más bajos tienden significativamente a elegir una forma perfectiva, especialmente el PC; es posible que la similitud morfológica de este tiempo con el PP influya en la tendencia. Todos estos datos contrastan con los de los hablantes nativos, que en un 95% se inclinaron por la opción esperada (un miembro del grupo de control no respondió en este ítem).

En el ítem 13, en los niveles A2 y B1, hay una marcada tendencia (22,73% en A2, 39,13% en B1) a asociar el complemento de duración *(durante toda la fiesta)* al IMP; en B2 disminuye fuertemente tal tendencia, y ya en C1 el comportamiento de los no nativos se aproxima fuertemente al de los nativos.

Con respecto al ítem 16, el uso de la cópula *ser* en PS con función discursiva de valoración y cierre resulta poco accesible a los participantes de los niveles A2 y B2; la respuesta preferida por los aprendientes de esos niveles es el IMP (que es el tiempo que se usaría en francés en esa función).

En los ítems 22 y 29, finalmente, las vacilaciones de los aprendices (significativas hasta el nivel B2) se concentran en elección del tiempo perfectivo adecuado (PC/PS) en combinación con un localizador de intervalo (el verano pasado / la semana pasada). Estos ítems, en contrapartida, no ofrecen dudas para los hablantes nativos, que optan sistemáticamente por el PS.

Por último, el ítem 21 merece asimismo cierta atención, por un motivo distinto a los anteriores: la opción esperada era el PC, que había que combinar con un localizador de intervalo. Esta respuesta, sin embargo, solo fue elegida por el 65% de los nativos[118]. Así las cosas, puede afirmarse que los aprendientes de nivel C1 tienen un comportamiento similar al de los nativos, mientras que para los de los niveles más bajos (especialmente, para los de A2 y B1) el localizador de intervalo propicia la elección del IMP (31,81% lo eligió en A2, y 38,09% en B1).

Considerados en conjunto, los resultados de la tarea 4 muestran que, en los niveles A2 y B1, los aprendientes tienden a elegir las formas verbales en función de indicios explícitos disponibles en el contexto lingüístico inmediato (adverbios, conectores, sintagmas localizadores). La discordancia aspectual (combinación de formas verbales imperfectivas con predicados télicos, y viceversa) ocasiona también frecuentes dudas al elegir entre las opciones.

En los niveles B2 y C1 se observa una atención creciente al sentido general del texto (no solo al entorno lingüístico inmediato) y a las relaciones de discurso complejas. Este cambio, sin embargo, es gradual y con vacilaciones. En estos niveles, son aún

[118] Los localizadores de intervalo permiten que los hablantes interpreten que un evento se sitúa dentro del intervalo en cuestión, sin ocuparlo en su totalidad. Esto hace posible la aparición de un PS en lugar del PC. No se trata pues de un *error* de los nativos, sino de una opción interpretativa real. Este mismo fenómeno se observa en el ítem 28, donde un 30% de los nativos eligió el PS (en lugar del PC, que fue escogido por un 70%).

problemáticas las siguientes configuraciones: predicados de estado combinados con el PS; perífrasis progresiva con tiempos perfectivos; tiempos perfectivos con complementos de duración; elección entre PC y PS en ausencia de un localizador temporal explícito en el entorno inmediato; elección entre PC y PS con un localizador temporal de intervalo.

Todos estos datos sugieren, por una parte, una transferencia negativa de la L1 incluso en los niveles avanzados: esta transferencia se manifiesta en la gran dificultad para combinar la perífrasis progresiva con los tiempos perfectivos (opción que no existe en francés); se manifiesta también en las vacilaciones entre PC y PS combinados con localizadores de intervalo, o cuando no hay localizador temporal explícito en el entorno de la forma verbal. Por otra parte, los resultados sugieren también tendencias que no se deben al efecto directo de la L1: la dificultad para combinar información aspectual disonante (perfectividad / atelicididad, imperfectividad / telicidad) y la inclinación a elegir tiempos verbales tomando en cuenta ante todo informaciones lingüísticas explícitas, más que el conjunto del relato.

Pese a todo, el diseño de la tarea 4 no permite aislar con claridad los factores que intervienen en la dificultad concreta de cada ítem: en cada caso, la atención a las relaciones de discurso, por una parte, y a la combinación los rasgos sintácticos y semánticos específicos del ítem, por otra, interfieren restan claridad a los datos obtenidos. Se necesitan, pues, nuevas pruebas (con diseño y metodología diferente) para confirmar las tendencias que parecen apuntar aquí.

3. CONCLUSIONES

Nuestra investigación pone de manifiesto que, aunque la transferencia de la L1 es una fuerza activa y poderosa en todos los niveles, no es la única que guía el aprendizaje. La necesidad de simplificación es también esencial, y tiende a imponerse en los niveles bajos: así, en A2 es muy escasa la producción de formas verbales de pasado; los aprendientes eligen, además, formas verbales sobre la base de información explícita en el entorno inmediato. De hecho, esta tendencia se atenúa en niveles más altos, pero nunca desaparece del todo. Esto no se debe a la L1, sino a la necesidad universal de optimizar los recursos limitados de nuestro sistema cognitivo, tanto al procesar los estímulos de la L2 como al producir enunciados en esta lengua.

El francés y el español comparten la distinción entre tiempos perfectivos e imperfectivos; esto favorece la transferencia positiva y hace que, incluso en los niveles más bajos, en las tareas de producción sean muy escasos los errores debidos a sobreutilización de formas verbales perfectivas en contextos que requieren imperfectividad, o a la inversa. Además, ambas lenguas permiten combinar predicados de cualquier clase aspectual con tiempos perfectivos y con imperfectivos. Los hablantes de francés (L1) hacen uso de dicha posibilidad muy pronto en sus producciones en español (L2). No se cumplen, por tanto, las predicciones de la *hipótesis aspectual*, que prevé la aparición y extensión de los tiempos verbales de forma estrechamente ligada al aspecto léxico del predicado.

Pese a todo, en las tareas relacionadas con la interpretación de enunciados (tareas 3 y 4) sí se detecta influencia del aspecto léxico en la elección del tiempo verbal: los aprendientes tienen problemas en los casos especialmente complejos, cuando hay que armonizar rasgos de sentido claramente discordantes; dicha armonización exige atender a informaciones contextuales (lingüísticas y pragmáticas) complejas, lo cual entraña un mayor esfuerzo cognitivo. Así, se dan en los aprendientes franceses dificultades ligadas a la interfaz sintaxis / semántica / pragmática, tal como sugieren Slabakova y Montrul (2002, 2003 y 2008), y tal como apunta también la *hipótesis de la interfaz*.

En cuanto a la alternancia entre PC y PS, la diferencia básica parece ya asimilada a partir de B2, pero siguen detectándose dudas y vacilaciones en casos de ausencia de localizador temporal, o en presencia de localizadores de intervalo. En la producción intervienen también, posiblemente, limitaciones de acceso al conocimiento por presión comunicativa. En las dificultades con el PC y el PS, la transferencia negativa de la L1 se observa en la variabilidad de las formas. A la inversa, la transferencia positiva de la L1 hace que apenas se detecten errores en la producción e interpretación del PcP, aunque sí se advierte evitación de la forma en las tareas de producción de los niveles más bajos.

En lo que se refiere a la perífrasis *estar* + *gerundio*, en las producciones de todos los niveles solo aparece combinada con el IMP, y los aprendientes son también reacios a su uso con tiempos perfectivos en las tareas de interpretación: parece darse aquí el efecto combinado de la transferencia negativa (esta combinación no se da en francés) y de la discordancia aspectual (combinar progresividad e imperfectividad resulta cognitivamente complejo).

Así pues, una forma verbal de la L2 no se asimila inmediatamente como un todo, sino como un conjunto de usos que se van interiorizando, afianzando y relacionando progresivamente, a medida que progresa el aprendizaje. Tal como predice la *hipótesis del reensamblaje de rasgos*, el hecho de que la L1 disponga de equivalentes morfosintácticos de las formas de la L2 no garantiza necesariamente una adquisición fácil y rápida si el uso difiere en la L1 y la L2.

En definitiva, aunque el francés y el español sean lenguas tipológicamente próximas, parece claro que las causas del éxito o del fracaso relativo de los aprendientes no hay que buscarlas solo en la L1, sino también en tendencias generales de procesamiento. La sobrecarga cognitiva al producir e interpretar enunciados en L2, la dificultad de tener en cuenta relaciones de discurso complejas, la mayor opacidad y abstracción de las nociones gramaticales (en comparación con las nociones léxicas, que tienden a resultar cognitivamente más simples), son aspectos que no deben desestimarse si queremos llegar a una comprensión adecuada de los factores que intervienen en la adquisición de los tiempos verbales del español por hablantes de francés.

BIBLIOGRAFÍA

Ahern, A., J. Amenós Pons y P. Guijarro Fuentes, 2014. Interfaces in the interpretation of mood alternation in L2 Spanish. *EUROSLA Yearbook* 14, 173-200.

Amenós Pons, J., 2010. *Los tiempos de pasado del español y el francés: semántica, pragmática y aprendizaje de E/LE. Perspectivas desde la Teoría de la Relevancia.* Tesis doctoral (PhD). UNED. Facultad de Filología.

Amenós Pons, J., 2015. Spanish 'Imperfecto' vs. French 'Imparfait' in hypothetical clauses: A procedural account. *Cahiers Chronos,* 27, 235-263.

Andersen, R.W & Y. Shirai, 1996. Primacy of aspect in first and second language acquisition: The pidgin / creole connection. En W.C. Ritchie y T.K. Bhatia, eds. *Handbook of Second Language Acquisition.* San Diego: Academic Press, 527-570.

Andersen, R.W., 1989. La adquisición de la morfología verbal. *Lingüística,* 1, 89-141.

Andersen, R.W., 1991. Developmental Sequences: The emergence of aspect marking in second language acquisition. En T. Huebner y C. Ferguson (eds.). *Crosscurrents in Second Language Acquisition and Linguistic Theories.* Ámsterdam: John Benjamins, 305-324.

Bardovi-Harlig, K., 1994. Anecdote or evidence? Evaluating support for hypotheses concerning the development of tense and aspect. En E. Tarone, E., S. Gass y A. Cohen, eds. *Research Methodology in Second-Language Acquisition.* Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 41-60.

Bardovi-Harlig, K., 2000. *Tense and aspect in second language acquisition: form, meaning and use.* Oxford: Blackwell.

Dietrich, R., W. Klein, y C. Noyau, 1995. *The Acquisition of Temporality in a Second Language.* Amsterdam / Filadelfia: John Benjamins.

Escandell Vidal, V. y M. Leonetti, 2003. On the quotative readings of Spanish Imperfecto. *Cuadernos de Lingüística* X, 135-154.

Lardiere, D., 2008. Feature assembly in second language acquisition. En H. Zobl y H. Goodluck, eds. *Formal features in Second Language Acquisition.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 106-140.

Lardiere D., 2009. Some thoughts on a contrastive analysis of features in second language acquisition. *Second Language Research,* 25 (2), 173-227.

Leonetti, M., 2004. "Por qué el imperfecto es anafórico", en L. García Fernández y B. Camus Bergareche, (ed.). *El pretérito imperfecto.* Madrid: Gredos, 481-510.

Lorenzo Rosselló, C. de, 2002. *Les relations temporo-aspectuelles dans le récit oral en français et en castillan, langues premières et langues étrangères.* Tesis doctoral (PhD). Universidad de Paris X – Nanterre. Departamento de Sciences du Langage.

Mourelatos, A., 1978. Events, processes, states, *Linguistics and Philosophy* 2, 415-434.

RAE / AALE, 2009. *Nueva gramática de la lengua española. Vol 1: Morfología. Sintaxis.* Madrid: Espasa.

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. 2: Las construcciones sintácticas fundamentales. Las relaciones temporales, aspectuales y modales.* Madrid: Espasa-Calpe, 2867-2935.

Salaberry, R., 1999. The development of past tense verbal morphology in classroom L2 Spanish. *Applied Linguistics,* 16, 151-178.

Slabakova, R. y S. Montrul, 2002. "On viewpoint aspect and its L2 acquisition: a UG perspective", en R. Salaberry & Y. Shirai, eds. *The L2 Acquisition of Tense-Aspect Morphology.* Ámsterdam / Filadelfia: John Benjamins, 363-398.

Slabakova, R. y S. Montrul, 2003. Genericity and aspect in L2 acquisition, *Language Acquisition,* 11, 165-196.

Slabakova, R. y S. Montrul, 2008. "Aspectual shifts in L2 Spanish", en J. Liceras, H. Zobl, y H. Goodluck, (eds.). *Formal features in second language acquisition.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 452-483

Sorace, A. y F. Filiaci, 2006. Anaphora resolution in near-native speakers of Italian. *Second Language Research,* 22, 339-368.

Sorace, A., 2011. Pinning down the concept of 'interface' in bilingualism. *Linguistic Approaches to Bilingualism,* 1, 1-33.

Vendler, Z., 1967. *Linguistics in Philosophy.* Ithaca: Cornell University Press.

CARMEN BALLESTERO DE CELIS
UNIVERSITÉ SORBONNE NOUVELLE - PARIS 3

SOBRE DOS TRADUCCIONES POSIBLES DE *AUNQUE*: *BIEN QUE* Y *MÊME SI*

INTRODUCCIÓN

El propósito de estas páginas es analizar una regla de traducción, esto es, dar cuenta de lo que la motiva, verificar si es respetada por los traductores y, en los casos en los que no lo es, intentar explicar las desviaciones. Muchos son los gramáticos para los que *aunque* seguido de indicativo debe traducirse por la locución *bien que* seguida de subjuntivo y *aunque* seguido de subjuntivo por *même si* más una forma indicativa. Así, según esta regla, lo que en español se dice mediante una misma conjunción, en francés se dice a través de dos locuciones distintas y además invirtiendo los modos. Parece pues imprescindible reflexionar sobre lo que dicen estos nexos para entender cómo cada uno de ellos expresa la concesión, así como reflexionar sobre la categoría "modo" en español, pues no todas las descripciones que de ella se hacen permiten dar cuenta de los usos de sus formas en discurso.

1. DE *AUNQUE* A SUS TRADUCCIONES: DIFERENTES MECANISMOS DE HACER COMPATIBLE LO INCOMPATIBLE

Si el estatus sintáctico de un proposición introducida por *aunque* sigue suscitando polémica, la literatura gramatical coincide sin embargo en considerar que *aunque* es una conjunción concesiva, y que introduce, por tanto, una proposición concesiva. El objetivo de estas primeras líneas es intentar explicar lo que se concede en una construcción marcada por *aunque*, es decir, lo que el locutor admite, reconoce a su interlocutor en un enunciado como el siguiente:

(1) AUNQUE llueva, saldré a pasear. (RAE, 2009, p. 915).

Lo que el locutor concede a su interlocutor en este enunciado es la relación implicativa subyacente a esta construcción, esto es, la relación según la cual la declaración / salir a pasear / implica la ausencia de la declaración / llover /. Dicho de otra manera, un caracol no, pero en nuestra sociedad, convencionalmente, se sale a pasear cuando no llueve. Lo que define a una construcción con *aunque*, como a toda construcción que expresa un contraste, es que esa implicación subyacente es negada por la propia construcción. Y la manera más objetiva de explicar de qué manera se niega esa relación implicativa en una construcción marcada por *aunque* es, como proponen Jean-Claude Chevalier, Michel Launay y Maurice Molho, una lectura de la materialidad de esta conjunción. Según estos autores, "*aun* s'inscrit dans un réseau de signifiants dont le noyau est la représentation de

l'unité: *un*, *uno*, *algún*, *ningún*, *unión*, *aunar*" (1983, p. 7). Dicho de otra manera, *aunque* lleva en su signo inscrita una función unificadora. Desde la perspectiva abierta por esta lectura, puede afirmarse que en una construcción marcada por esta conjunción la relación implicativa subyacente es negada mediante una operación de unificación que transgrede y acaba con la dualidad original sobre la que se funda. En otras palabras, esta operación de unificación hace que dos declaraciones a priori incompatibles / salir a pasear / y / llover / se hagan compatibles. El esquema siguiente pretende reflejar el mecanismo mediante el cual *aunque* expresa la concesión:

A, *aunque* B presupone A > – B (/ salir a pasear / > / – llover /) *aunque* niega esta implicación mediante una OPERACIÓN DE UNIFICACIÓN

Las locuciones conjuntivas *bien que* y *même si* son propuestas en las gramáticas españolas destinadas a un publico francófono como dos traducciones posibles de *aunque*. El objetivo de las líneas que siguen es explicar de qué manera *bien que* y *même si* consiguen hacer, como lo hace *aunque*, compatible lo incompatible. Para ello parece indispensable comprender lo que dicen en lengua estas dos locuciones.

Empecemos por *bien que*. En su obra titulada *La Concession en français*, Mary-Annick Morel propone la siguiente definición del adverbio *bien*: "La valeur fondamentale de bien est de marquer que la validité d'un jugement a fait l'objet d'un questionnement dubitatif" (1996, p. 23-24). Es decir, *bien* significa la validación de un enunciado que ha sido objeto de duda. En la construcción con *bien que* este enunciado es la declaración introducida por *que*, y es objeto de duda porque es una declaración que quedaría a priori excluida en virtud de la relación implicativa subyacente a esta construcción. En el enunciado siguiente la declaración / *avoir une forte fièvre* / quedaría excluida en virtud de la relación implicativa subyacente según la cual la declaración / *sortir* / implica la ausencia de la declaración / avoir une forte fièvre /, dicho de otra manera, implica su ausencia porque cuando salimos normalmente no tenemos una gran fiebre:

(2) *Bien qu'il eût une forte fièvre, il sortit.* (R.L. Wagner y J. Pinchon, 1991, p. 648)

La declaración / *avoir une forte fièvre* / es pues una declaración que es objeto de duda pero que al mismo tiempo es validada, esto hace que se le conceda nocionalmente un carácter real. María Luisa Donaire lo expresa con mayor claridad cuando en su artículo "Dynamiques que-concessives: argumentation et polyphonie" da cuenta de la diferencia entre *quoique* y *bien que*: según esta autora, a diferencia de *quoi*, "modificateur déréalisant", *bien* se comporta como un "modificateur réalisant", un "modificador que confiere realidad" (2004, p. 91). Esto es lo que explica que muchos gramáticos afirmen que *bien que* se emplea cuando el hecho referido es considerado como cierto.

Por su parte, la conjunción *que* no hace más que unir, mediante un movimiento de incidencia, dos declaraciones, en este caso / *avoir une forte fièvre* / y / *sortir* /. En un enunciado como el de (2), *bien que* dice que la declaración introducida por *que*, en este caso, la declaración / *avoir une forte fièvre* /, es válida para asociarse a la declaración /*sortir*

/. El hecho de que *bien que* diga que la declaración introducida por *que* es válida le otorga efectivamente una realidad nocional, pues en este enunciado, el locutor se representa esta gran fiebre como real.

El valor concesivo de *bien que* proviene así del hecho de que, a pesar de la contradicción existente entre estas dos declaraciones / *sortir* / y /*avoir une forte fièvre* /, esta última es validada por el adverbio *bien*. En consecuencia, dos declaraciones que en virtud de la relación implicativa que las une habrían debido contradecirse se hacen, por la validación de su asociación, compatibles. A modo de esquema:

A, *bien que* B presupone A > – B (*/ sortir /* > */ – avoir une forte fièvre /*) *bien que* niega esta implicación mediante una OPERACIÓN DE VALIDACIÓN

En cuanto a *même si*, en la mayoría de las gramáticas y estudios analizados se reconoce que esta locución puede expresar la concesión, aunque no sea propiamente concesiva. El propósito de las siguientes líneas es justamente elucidar el mecanismo mediante el cual *même si* expresa la concesión. Lo que define al primer elemento, *même*, es, como explican Chevalier, Launay y Molho, "la mise en œuvre d'un identificateur" (1983, p. 8). Dicho de otra manera, el adverbio *même* significa una identidad entre dos elementos que no la manifiestan.

En lo que concierne al segundo elemento, *si*, aunque la tradición gramatical parezca ponerse de acuerdo en que las proposiciones condicionales introducidas por *si* expresan una hipótesis, no siempre es así. En las construcciones de (3) las proposiciones introducidas por *si* no son de ninguna manera hipotéticas:

(3) a. *Si Mary y va, John ira aussi.*
b. *Si elle est divorcée, alors elle a été mariée.*
c. *Si je ne vous l'ai pas déjà demandé, veuillez svp signer le livre d'or avant de partir.* (G. Corminboeuf, 2009, p. 67)

Todo apunta pues a que el carácter hipotético no parece formar parte, ni en español ni en francés, de la definición de *si*, pues este carácter no es un valor común a todas las proposiciones introducidas por esta conjunción. Susana Rodríguez Rosique lo expresa con mayor claridad en la siguiente afirmación: "la hipoteticidad de las condicionales no es un valor común a todas las estructuras; dicho de otra forma, no es un valor convencionalizado, sino un significado pragmático […], susceptible, por ello, de ser cancelado" (2008, p. 81-82). Es pues el contexto el que determina el carácter factual o hipotético del hecho referido, en el siguiente enunciado la factualidad de la declaración introducida por la conjunción *si* es discursivamente constatable unas líneas antes:

(3) d. Chantal a appris qu'il l'avait déclarée morte et vient faire un scandale à l'école dans la classe de Julie. Hubert s'enfuit et il est étonné que Julie, qui l'a suivi, lui propose de monter dans sa voiture. Ils

déjeunent dans un snack. Hubert s'excuse d'avoir menti ; S'IL A DIT que sa mère était morte, c'est parce qu'il ne la supporte pas[119].

Todo lleva pues a pensar que *si* dice únicamente una relación de dependencia entre dos términos, siendo el que está introducido por *si* no más que una condición para decir el segundo. En algunos contextos la locución *même si* introduce efectivamente un hecho hipotético:

(4) a. *MÊME SI tu ouvrais la fenêtre, tu n'entendrais pas la mer.*
b. *La crise économique n'explique pas tout. MÊME SI celle-ci devait cesser, les femmes resteraient moins armées que les hommes contre l'absence de qualification et la perméabilité de certains métiers.*
c. *Il serait souhaitable, MÊME SI le caryotype des parents s'était révélé normal, de faire un dépistage.* (M. A. Morel, 1996, p. 36)

Pero no en todos:

(5) a. *À gauche, MÊME SI les "autonomes" inquiètent davantage, c'est aux néofascistes qu'on s'en prend.*
b. *MÊME SI la rumeur d'une partition courait depuis le début janvier, le télégramme du président annulant la réunion prévue le lendemain pour élire son successeur a fait l'effet d'une bombe.*
c. *Le club de Rome, MÊME S'il s'est trompé sur les délais, a posé le problème irrécusable des limites physiques à la croisance.*
d. *Ton devoir est bon, MÊME S'il a un défaut de plan.*
e. *Le but avoué des différents groupes extrémistes Ouest-Allemand est bien connu, MÊME S'il cache mal une fureur suicidaire.*
f. *Le parti socialiste a beaucoup progressé, MÊME SI son avance est moins forte qu'aux élections cantonales.* (M. A. Morel, 1996, p. 36-38)

Si se tiene en cuenta lo que dicen los dos signos que constituyen la locución *même si*, se puede afirmar que esta locución dice la identidad de dos relaciones forzosamente diferentes, en este caso, opuestas, la relación implicativa significada por *si* y la relación implicativa subyacente a la construcción marcada por *même si*. El valor concesivo de esta locución resulta así de la identificación de dos relaciones implicativas diametralmente opuestas que se convierten gracias a *même* en idénticas. El esquema siguiente intenta ilustrar el mecanismo mediante el cual *même si* expresa la concesión:

A, *même si* B presupone A > – B (/ sortir se promener / > / ne pas pleuvoir /) *même si* niega esta implicación mediante una OPERACIÓN DE IDENTIFICACIÓN si B > A = A > – B

[119] http://www.cineclubdecaen.com/realisat/dolan/jaituemamere.htm

2. EL MODO VERBAL EN ESTAS CONSTRUCCIONES

A pesar de que en muchas gramáticas, y fundamentalmente en aquellas escritas para un público francófono, se siga explicando la selección modal operada en una construcción con *aunque* a partir de oposiciones modales que se revelan inadecuadas, la literatura gramatical más reciente parece ponerse de acuerdo en que más que una cuestión de realidad o hipoteticidad de los hechos referidos, la elección de una forma indicativa o subjuntiva depende de la capacidad o la voluntad del locutor de comprometerse con la existencia del hecho referido. Dicho de otro modo, un locutor emplea una forma indicativa para comprometerse con la existencia del hecho referido por esta forma verbal, este compromiso se traduce pragmáticamente en una información presentada como nueva; un locutor emplea sin embargo una forma verbal subjuntiva cuando no puede comprometerse con la existencia de este hecho –porque se trata de un hecho hipotético– o cuando no quiere hacerlo –porque su existencia es discursivamente constatable–, en este caso la información es presentada como ya conocida. De esta manera, una proposición concesiva en la que se habla de un hecho considerado como existente puede expresarse tanto en indicativo como en subjuntivo dependiendo de la manera en la que el locutor decida presentar la información allí expresada:

(6) a. ¿Me puede confirmar si en efecto Juan Oyarzábal ha culminado el último ocho mil que le quedaba y ha llegado al Anapurna? Sí, efectivamente, hoy a las ocho horas de España, a las doce menos veinte, hora nepalí, pues han conseguido la cima del Anapurna. Juan Oyarzábal, Juan Vallejo y Ferrán la Torre. Los tres Ferrán la Torre como cámara de Al filo de lo imposible, pues los tres acabamos de tener una pequeña comunicación con ellos. Se encuentran bien, AUNQUE HACE MUCHO FRÍO, y eso es lo que os puedo comentar. Bueno, pues muchísimas gracias, Jon. Aquí está la noticia por tanto. Juanito Oyarzábal lo ha logrado. (CREA, *Hoy por hoy*, 24/04/99, Cadena SER)

b. - ¡Vaya mañanita que tenemos! -Maribel sacudía el paraguas contra el felpudo cuando él le abrió la puerta, porque ella no le gustaba pero hacía ya semanas que, aunque no hubiera podido dormir nada durante la guardia, se despertaba solo, y siempre un poco antes de la una-. ¡Y yo, que le había traído un poco de arranque para comer! ¿Qué me dice? A ver, ya estamos en marzo y yo pensaba, con el calor que está haciendo... Pero, ¡qué va!, tenemos invierno para rato.
- No importa, Maribel -Juan sonreía, saboreando por anticipado esta nueva muestra de la solicitud de su asistenta-. A mí me encanta el arranque y no lo pruebo desde septiembre, por lo menos. Voy a disfrutarlo igual, AUNQUE HAGA FRÍO. (CREA, Almudena Grandes, *Los aires difíciles,* p. 262)

En el primer enunciado se emplea un indicativo pues el objetivo del periodista es informar a sus oyentes de las condiciones meteorológicas en la cima del Anapurna; en el segundo, en cambio, se utiliza un subjuntivo, pues Juan simplemente quiere, tal vez en búsqueda de cierta complicidad con su asistenta, hacer suya la reflexión sobre la temperatura que ella ha hecho unas líneas antes: "A ver, ya estamos en marzo y yo pensaba, con el calor que está haciendo... Pero, ¡qué va!, tenemos invierno para rato".

En cuanto al modo de la proposición introducida por *bien que*, es comúnmente aceptado que esta locución se construye de manera general con el modo subjuntivo. El empleo del subjuntivo se explica porque el locutor no estima necesario emplear el modo indicativo,

modo que sirve para comprometerse con la existencia de algo, en un enunciado cuyo contenido ya ha sido validado por el adverbio *bien*, pues se incurriría en una especie de redundancia, dicho de otra manera, no parece necesario comprometerse con la realidad de un hecho que ya ha sido validado. Esto es, en (2), *Bien qu'il eût une forte fièvre, il sortit*, el hecho de que tenía mucha fiebre ya ha sido validado por el adverbio *bien*, esto es lo que haría redundante el empleo de una forma verbal indicativa, con la que se insistiría en el carácter nocionalmente real del hecho referido.

Ahora bien, en una construcción marcada por *bien que* el indicativo es, aunque raro, perfectamente posible, pero no hay espacio en estas páginas para explicar en qué casos y lo que es más interesante, el porqué. Me contento, simplemente para despertar el interés, con esta cita de Eric Beaumatin: "Il y aurait déjà là de quoi réfléchir, surtout au regard de l'actuel succès, à l'oral, de l'indicatif sans pause à gauche dans les concessives françaises introduites par *bien que"* (1998, p. 117).

En lo que concierne al modo empleado en la proposición introducida por *même si*, los gramáticos están de acuerdo en afirmar que el modo general es el indicativo[120]. Ahora bien, no todos los tiempos del indicativo son preceptivos: las formas de futuro y condicional son consideradas como no normativas. La reprobación de su uso puede explicarse por el carácter esencialmente prospectivo de estos dos tiempos, que se revela incompatible con la anterioridad nocional significada por *si*. Esto hace que enunciados como los siguientes sean considerados como no conformes a la norma:

(8) a. MÊME SI TU IRAIS faire une IRM je doute que tu voyes quelque chose[121].

b. L'année prochaine en septembre 2014 au lieu d'entrer en terminale tu iras seulement en première car MÊME SI TU IRAS au lycée durant cette période, ce sera à l'étranger et donc non reconnu en France[122].

En cuanto a la exclusión del subjuntivo en las proposiciones introducidas por *même si*, una explicación sugestiva es la propuesta por J.-C. Chevalier, M. Launay y M. Molho en su artículo "Del morfema *si* (hipótesis y confirmación en español y en francés)": para estos autores el *si* francés por su carácter refutatorio, esto es por su capacidad de decir lo contrario (*Tu ne viens pas? Si, je viens*), rechaza formas verbales que sean igualmente capaces de expresar contenidos contrafactuales, esto es, rehúsa las formas verbales subjuntivas (1985). Si en español el *si* tiene que recurrir al modo subjuntivo para expresar un hecho de carácter irreal (*Si España fuera una república*…), en francés, al *si*, debido a su carácter refutatorio, le basta con un indicativo: *si l'Espagne était une republique*…

[120] Si bien es cierto que el modo general es el indicativo, existen empleos arcaicos en los que esta locución está seguida de un pluscuamperfecto de subjuntivo.
[121] http://forum.powerattitude.com/powerattitude/Entrainement/Blessures/craquement-rattachement-clavicule-sujet_1060_1.htm
[122] http://forum.ados.fr/actu/bons-plans-vacances/sejour-mois-etranger-sujet_2911_1.htm

3. SOBRE UNA REGLA DE TRADUCCIÓN

Los gramáticos consultados coinciden en defender explícita o implícitamente que cuando la proposición introducida por *aunque* está seguida de una forma verbal indicativa debe traducirse por *bien que* seguido de subjuntivo, mientras que cuando está seguida de una forma subjuntiva debe traducirse por *même si* con indicativo. El esquema siguiente ilustra el quiasmo:

Aunque + indicativo > *bien que* + subjonctif *Aunque* + subjuntivo > *même si* + indicatif

Uno de ellos es Jean Bouzet. Según este autor, cuando la concesión se establece sobre un hecho real el español emplea el indicativo, mientras que el modo empleado en este caso en francés es el subjuntivo. Da el ejemplo siguiente:

> Aunque pasa de los cincuenta, no tiene ninguna cana.
> *Bien qu'il ait passé la cinquantaine* (fait réel), *il n'a aucun cheveu blanc.* (2006, p. 406).

En lo que concierne a la concesión que se refiere a un hecho supuesto o dudoso, J. Bouzet defiende que el español emplea el subjuntivo, mientras que el francés lo expresa mediante *même si* seguido de indicativo:

> Aunque llueva, he de ir.
> *Même s'il pleut ou: Alors même qu'il pleuvrait, j'irai.* (2006, p. 406).

La explicación propuesta por J. Bouzet suscita al menos dos objeciones. Por una parte, no tiene en cuenta que una forma indicativa puede referirse a un hecho cuya realidad no ha sido todavía constatada, como ocurre con el condicional. En el enunciado siguiente *opondría* no hace de ninguna manera referencia a un hecho realizado, sino a un hecho potencialmente realizable:

> (5) Puede que tengamos hijos y no sé si quiero, aunque no me OPONDRÍA. (J. Marías, *Corazón tan blanco*, 2008, p. 91)

La explicación de este autor no tiene tampoco en cuenta que una forma subjuntiva puede hacer referencia a un hecho real, dicho de otra manera, no tiene en cuenta que una forma subjuntiva puede perfectamente tener carácter factual:

> (6) Sus arrugas delatan que ya no tiene edad para hacer de mujer fatal, aunque a punto de cumplir sesenta años todavía MANTENGA un tipo espléndido. (L. Etxevarría, *Lucía y los cuerpos celestes,* 2001, p. 32)

En su *Grammaire de l'espagnol moderne*, Jean-Marc Bedel presenta una explicación similar: "Le verbe de la proposition concessive est en espagnol à l'indicatif si la concession porte sur un fait réel, au subjonctif si elle porte sur un fait hypothétique. L'emploi des modes est inversé en français" (2004, p. 618). Y va más alla en sus recomendaciones sobre la traducción:

> Dans la traduction des formules concessives françaises, on veillera à ne pas réagir de façon trop mécanique. La locution conjonctive *même si* est parfois employée en lieu et place de *bien que*, *quoique*, pour introduire l'expression d'un fait réel. Dans ce cas, il conviendra d'employer l'indicatif en espagnol (2004, p. 582).

En efecto, *même si* puede perfectamente introducir la expresión de un hecho real, ahora bien, en este caso, el español para traducirlo no tiene por qué utilizar una forma verbal indicativa, pues puede perfectamente traducir un ejemplo como el de (7) mediante une forma subjuntiva:

(7) a. *Même si c'est mon fils, je le punirai.* (J. De Bruyne, 1998, p. 512).
b. Aunque SEA mi hijo, lo castigaré.

En la *Grammaire d'usage de l'espagnol contemporain*, Pierre Gerboin y Christine Leroy defienden que cuando la acción expresada por la subordinada está realizada el español emplea el indicativo. Al contrario, cuando la acción no está considerada como realizada, sino que es percibida como posible el español emplea entonces el subjuntivo. Esto les lleva a proponer las siguientes traducciones:

> *Je sors tous les jours bien qu'il fasse froid.*
> Salgo todos los días, aunque hace frío.
> *Je sors tous les tours, même s'il fait froid.*
> Salgo todos los días, aunque haga frío (1994, p. 490).

Podríamos objetar a esta explicación, en primer lugar, que el español puede utilizar formas indicativas cuando la acción de la subordinada no está todavía realizada, es el caso, por ejemplo, de una proposición en futuro:

> (8) Aunque lo OLVIDARÉ, aún no lo olvido, y cuando ahora miro el retrato pequeño de mi imposible tía Teresa que Ranz conserva en su casa, lo miro con más atención de la que le presté jamás, durante mi infancia y mi adolescencia. (J. Marías, *Corazón tan blanco*, 2008, p. 297)

Podemos objetar también a esta explicación que el subjuntivo puede referirse a una acción realizada o considera como tal:

> (9) Ranz seguía sonriendo con sus labios tan dibujados y tan idénticos a los míos, aunque en él HUBIERAN PERDIDO color y ESTUVIERAN invadidos por las arrugas verticales que nacían de su barbilla y del lugar del bigote. (J. Marías, *Corazón tan blanco*, 2008, p. 97)

A modo de *remarque* los autores llegan a incluso a llamar la atención del lector a propósito de una traducción que consideran inadecuada:

> Par ailleurs, le français, à cause de l'étrangeté des formes de certains subjonctifs imparfaits, hésite parfois à utiliser *bien que*, *quoique* qui requièrent le subjonctif et tend à les remplacer par *même si*, lui suivi de l'indicatif. C'est là une négligence de traduction qu'il faut éviter (1994, p. 491).

Si es cierto que el empleo más frecuente de *même si* puede explicarse por la extrañeza de ciertos subjuntivos, su empleo ahí donde los autores habrían esperado *bien que* es

perfectamente posible, pues *même si* puede, como mostramos en (5), al igual que *bien que*, introducir declaraciones que expresen una acción realizada o considera como tal. Es el caso del enunciado siguiente:

(10) a. *Aucun de mes interlocuteurs n'a cherché à minimiser l'importance de ces événements dramatiques,* ***même si*** *certains d'entre eux y avaient grandement constribué.* (M.-A. Morel, 1996, p. 38)

b. #*Aucun de mes interlocuteurs n'a cherché à minimiser l'importance de ces événements dramatiques,* ***bien que*** *certains d'entre eux y eussent grandement constribué.*

En definitiva, se trata de un regla basada en una observación de la realidad extralingüística, dicho de otra manera, es el carácter real o hipotético de los hechos referidos, carácter que se traspone a las locuciones *bien que* y *même si* respectivamente lo que determina la traducción. Dos son pues las objeciones fundamentales que pueden hacerse a esta regla de traducción, la primera es que las capacidades referenciales de las formas del sistema verbal español son múltiples y varían según los contextos; la segunda es que la locución conjuntiva *même si*, como se ha visto, puede introducir tanto proposiciones hipotéticas como factuales. Esto puede explicar por qué enunciados como los de (11) y (12) no se traducen atendiendo a esta regla. Los enunciados de (11) presentan subjuntivos que hacen referencia a un hecho factual, esta puede ser la razón por la que los traductores han decidido recurrir en francés a la locución conjuntiva *bien que*, locución que al validar el hecho que introduce, lo presenta como cierto:

(11) a. Sus arrugas delatan que ya no tiene edad para hacer de mujer fatal, aunque a punto de cumplir sesenta años todavía MANTENGA un tipo espléndido. (L. Etxevarría, p. 32)
Ses rides montrent qu'elle n'a plus l'âge de jouer les femmes fatales, BIEN QU'au seuil des soixante ans elle ait encore une allure magnifique. (p. 34)

b. Charo parecía muchísimo más joven que mi madre, aunque apenas se LLEVARAN diez años. (L. Etxevarría, p. 104)
Charo faisait beaucoup plus Jeune que ma mère, BIEN QU'elles n'eussent que dix ans de différence. (p. 122)

c. Debía de pensar lo que sabría de sobra y habría pensado tantísimas veces y lo mismo que yo pensaba, aunque yo no SUPIERA nada ni contara con los antecedentes. (J. Marías, p. 44)
Elle devait ressasser ce qu'elle ne savait que trop, qu'elle avait dû ressasser tant et tant de fois et que je croyais deviner, BIEN QUE ne sachant rien de ce qui avait précédé. (p. 56)

d. […] las manos apoyadas sobre los muslos, extendidas, como las dejan a menudo las mujeres desocupadas de cierta edad cuando miran pasar la tarde, aunque ella no ESTUVIERA desocupada y aún fuera por la mañana. (J. Marías, p. 77)
[…] les mains appuyées à plat sur les cuisses, comme souvent les femmes inoccupées d'un certain âge quand elles regardent passer l'après-midi, BIEN QU'elle ne fût pas inoccupée et que la matinée ne fût pas achevée. (p. 100)

e. Con mucho pesar, y aunque por ello SUFRAN mis sentimientos, debo renunciar a mi amor por ti, y anunciarte adolorido que no podemos casarnos… (M. Vargas Llosa, p. 49)
À mon grand regret et, BIEN QUE j'en ai le cœur meurtri, je dois renoncer à mon amour pour toi, et t'annoncer, la mort dans l'âme, que nous ne pouvons pas nous marier… (p. 59)

f. Aunque no HUBIERA VUELTO a verla, no la había reemplazado en su corazón. (M. Vargas Llosa, p. 49)
BIEN QU'il ait cessé de la voir, il ne l'avait pas remplacée dans son cœur. (p. 59)

g. Ahora las manos del padre Orduña eran lo más desconocido, lo más cambiado en él, manos grandes y endurecidas por años de trabajo físico, todavía con residuos de callos en las palmas, las manos de un obrero y no las de un cura, aunque también de eso se HUBIESE RETIRADO hacía tiempo. (A. Muñoz Molina, p. 21-22)
Aujourd'hui les mains du père Orduña étaient ce qu'il y avait de plus méconnaissable, de plus changé en lui, des mains grandes et endurcies par des années de travail physique, avec encore des restes de callosités dans les paumes, les mains non pas d'un curé mais d'un ouvrier, BIEN QUE de cela aussi il se soit retiré depuis longtemps. (p. 19)

En (12) para traducir construcciones en las que *aunque* está seguido de una forma indicativa los traductores, lejos de aplicar la regla y utilizar en francés una construcción marcada por *bien que*, recurren al mecanismo de la identificación, igualmente aceptable que el de la validación, puesto que *même si*, como se ha visto, introduce tanto hechos hipotéticos como discursivamente constatables. No deja de llamar la atención que de los veinticuatro enunciados que se escapan a la regla, once estén construidos con una forma verbal en imperfecto, dicho de otra manera, no parece anodino que casi la mitad estén construidos en un tiempo que parece tener más en común con el subjuntivo que con el indicativo (Ballestero de Celis, en prensa). Desde esta perspectiva, la elección de los traductores parece obvia, pues no ven razón para validar en francés un hecho con cuya realidad el hablante en español no se ha comprometido:

(12) a. La mayoría llevaba el pelo corto y vestía pantalones, aunque también HABÍA alguna otra disfrazada de femme, con falda de tubo y melena de leona. (L. Etxevarría, p. 25)
La plupart avaient des cheveux courts et portaient des pantalons, MÊME SI certaines s'étaient aussi déguisées en femme, jupe droite et tignasse de lionne. (p. 26)

b. Aunque RECORDABA en abstracto sus rasgos esenciales, y podía describirlos con palabras, no podía verlos, no conseguía dibujarlos en mi cabeza. (L. Etxevarría, p. 57)
MÊME SI dans l'abstrait je me rappelais sa physionomie et pouvais la décrire avec des mots, je n'arrivais pas à la voir, à la dessiner dans ma tête. (p. 65)

c. Yo cerré lo ojos y pensé en El Escorial. En verano solíamos ir a allí. Pero aquel verano mi padre no tomaba vacaciones, y, aunque no HABÍAMOS HABLADO todavía de nuestros planes, parecía evidente que mi madre y yo no íbamos a soportarnos la una a la otra encerradas en la misma casa. (L. Etxevarría, p. 87)
Je fermai les deux et pensai à El Escorial. On s'y rendait généralement en été. Mais cet été-là, mon père ne prendrait pas de vacances et, MÊME SI nous avions pas encore discuté de nos projets, il était évident que ma mère et moi ne pourrions nous supporter, enfermées ensemble dans la même maison. (p. 102)

d. Se enorgullecía de mantener el tipo de sus veinte años, aunque ESTOY segura de que a los veinte años no poseía ese par de tetas que yo lehabía conocido y que desafiaban la ley de la gravedad. (L. Etxevarría, p. 104)
Elle était fière d'être encore aussi bien roulée qu'à vingt ans, MÊME SI je suis persuadée qu'à vingt ans elle n'avait pas de seins défiant les lois de la gravité que je lui connaissais. (p. 122)

e. Porque mi infancia, hace falta explicarlo, transcurrió con la conciencia de que mi madre estaba enferma, aunque nadie me precisó muy bien en que consistía su enfermedad. (p.

152)
Car mon enfance, il faut le préciser, fut bercée par la conscience que ma mère était malade, MÊME SI personne ne m'avait expliqué en quoi consistait exactement sa maladie. (L. Etxevarría, p. 180)

f. Así que se llegó a un acuerdo con las monjas según el cual, aunque mi madre ya HABÍA FINALIZADO su instrucción, se le permitiría continuar residiendo allí siempre y cuando respetase estrictamente las reglas y los horarios de la casa. (L. Etxevarría, p. 158)
On arriva donc à un accord avec les bonnes soeurs pour que ma mère puisse continuer à vivre chez elles, MÊME SI elle avait terminé sa scolarité et pourvu qu'elle respecte les règles et les horaires de la maison. (p. 188)

g. Les expliqué que estaban en Mallorca con los niños pequeños, de veraneo, aunque SABÍA que Mónica ya se lo había dicho. (L. Etxevarría, p. 165)
Je leur expliquai qu'ils étaient en vacances à Majorque avec les petits, MÊME SI je savais que Mónica le leur avait déjà dit. (p. 196)

h. Era tímida –soy tímida-, y por eso la gente solía creerme menos lista de lo que en realidad era, pero con dos copas encima podía ser tan ocurrente como Mónica, aunque por lo general no se me PRESENTABAN muchas oportunidades de demostrarlo. (L. Etxevarría, p. 174)
J'étais timide – je suis timide -, c'est pourquoi les gens me croyaient moins intelligente que je ne le suis. Mais avec deux verres dans le nez, j'avais autant de repartie que Mónica, MÊME SI je n'avais pas souvent l'occasion de le démontrer. (p. 207)

i. Aunque nunca lo ACORDAMOS de palabra, funcionamos así desde el primer momento. (L. Etxevarría, p. 175)
MÊME SI nous ne l'avions pas jamais décidé explicitement, nous fonctionnons ainsi depuis le début. (p. 208)

j. Su rostro tenía un aire lánguido, exquisitamente delicado a su manera, un no sé qué femenino que le hacía parecer casi hermoso, aunque no TENGO muy claro que lo fuera. (L. Etxevarría, p. 212)
Son visage avait quelque chose de langoureux, de délicat, un je-ne-sais-quoi de féminin qui le rendait presque beau, MÊME SI je n'étais pas sûre qu'il le soit. (p. 252-253)

k. Me levantaba con una sonrisa, hacía bromas coquetas, había incluso recuperado el apetito, aunque HACÍA esfuerzos hercúleos para controlarlo y no perder mi figura filiforme. (L. Etxevarría, p. 216)
Je me levais avec le sourire, je faisais des plaisanteries coquines, j'avais retrouvé l'appétit, MÊME SI je déployais des efforts herculéens pour me contrôler et ne pas perdre ma ligne filiforme. (p. 258)

l. Porque tú quieres a Cat, estoy seguro. Aunque a veces TENGO la impresión de que tú ni siquiera lo sabes. (L. Etxevarría, p. 254)
Parce que t'aimes Cat, j'en suis sûre. MÊME SI parfois j'ai l'impression que toi-même, tu ne le sais pas. (p. 304)

m. – Te entiendo; yo también desistí de la fotografía por razones más o menos similares. De hacerla, digo. Aunque de vez en cuando me DOY un gustazo, y me zumbo cualquier expo, o aprieto el obturador de la cámara en aras de comprobar que no estoy aniquilada, que todavía puedo impresionarme. (Z. Valdés, p. 267)
– Je te comprends : mi aussi j'ai renoncé à la photographie pour des raisons à peu près similaires. Renoncé à en faire, je veux dire. MÊME SI, de temps à autre, je me fais plaisir, alors je me paie une expo, ou je presse le bouton de mon obturateur, histoire de vérifier que je

ne suis pas encore fichue, que je peux encore m'impressionner. (p. 290)

n. En los días siguientes esperé a que fuera Berta quien volviera a hablar de él, de "Nick" o "Jack" o "Bill" o "Arena Visible" o quizá Pedro Hernández, o tal vez Guillermo de Miriam, aunque enseguida TENDÍA a olvidar esa posibilidad [...] (Z. Valdés p. 179) Les tours suivants, j'attendis que Berta reparle de lui, « Nick », « Jack », « Bill » ou « Arène en vue » ou peut-être Pedro Hernández, ou alors Guillermo de Miriam, MÊME SI j'eus très vite tendance à oublier cette possibilité [...] (p. 233)

o. Aquel cuerpo no tenía nada que ver con el que yo recordaba o nada recordaba, aunque la verdad ES que no lo miré más que a través de la cámara [...] (J. Marías, p. 195)
Ce corps n'avait rien à voir avec celui dont je me souvenais ou dont je ne me souvenais plus, MÊME SI à la vérité je ne le voyais qu'à travers l'objectif de la caméra [...] (p. 255)

p. [...] como se llenan las manos de un hombre en su noche de bodas y también las de la mujer, que en estos tiempos viene a ser lo mismo que la primera vez, tan olvidable si no hay segunda, incluso si no hay tercera ni cuarta ni quinta, aunque uno SABE. (J. Marías, p. 213)
[...] comme s'emplissent les mains d'un homme la Nuit de ses noces, et aussi celles de la femme, Nuit qui à ce moment-là se confond avec la première fois, si sujette à l'oubli s'il n'y en a pas une deuxième, et même une troisième, une quatrième, une cinquième, MÊME SI on sait qu'elle a eu lieu. (p. 279)

q. [...] Bueno, a lo que iba: supongo que todos sabían de ella pero nadie se molestaba en recordarla, hay gente que es mejor que no haya existido; aunque no HUBO más remedio cuando se mató tu tía, se la recordó brevemente, lo inevitable, por aquello de la segunda viudez. (J. Marías, p. 251)
Bon, reprenons le fil: je suppose que tout le monde était au courant mais qu'on ne se risquait pas à l'évoquer, il vaut mieux que certaines personnes n'aient pas existé ; MÊME S'il ne put en être autrement quand ta tante se tua, on l'évoqua quelque peu, c'était inévitable, à cause de ce second veuvage. (p. 329)

r. "Ranz ha dicho "mi primera mujer" ", pensé, "en vez de darle su nombre, y lo ha hecho en consideración a Luisa, que de haber escuchado ese nombre (Gloria, o acaso Miriam, o acaso Nieves, o acaso Berta) no habría sabido de quién se trataba, no con certidumbre al menos, ni yo tampoco, aunque lo HABRÍAMOS SUPUESTO, supongo. (J. Marías, p. 273)
Ranz a dit "ma première femme", pensai-je, au lieu de l'appeler par son prénom, et il l'a fait en pensant à Luisa qui, si elle avait entendu ce prénom (Gloria, ou peut-être Miriam, ou Nieves, ou Berta), n'aurait pas su de qui il s'agissait, pas avec certitude du moins, moi non plus, MÊME SI nous avions pu le supposer, je suppose. (p. 357)

s. Beatriz y Marina, en cambio, sintieron renacer la esperanza, aunque Maruja PREFIRIÓ no engañarse con interpretaciones ligeras. (G. García Márquez, p. 126-127) Mais Beatriz et Marina sentaient l'espoir renaître, MÊME SI Maruja refusait de se bercer d'interprétations hâtives. (p. 129)

t. En cambio, los tres hermanos Ochoa se acogieron de inmediato a la opción del sometimiento. Esto se interpretó como una fisura en la cúspide del cartel. Aunque, en realidad, el proceso de su entrega HABÍA EMPEZADO desde el prime decreto, en setiembre, cuando un conocido senador antioqueño le pidió a Rafael Pardo recibir a una persona que no identificó de antemano. (G. García Márquez, p. 155)
En revanche, les trois frères Ochoa acceptèrent tout de suite la proposition de soumission, ce qui fut interprété comme une fissure au sommet du cartel de Medellín. Et cela, MÊME S'ils avaient commencé à négocier leur reddition en septembre, date à laquelle un s´nateur bien connu d'Antioquia avait demandé à Rafael Pardo de recevoir une personne dont il ne voulait pas révéler l'identité à l'avance. (p. 157)

u. Pacho no vio nunca a los jefes. Sabía que iban de vez en cuando, aunque nunca SUBIERON a dormitorio, y que hacían reuniones de control y trabajo en un café de Chapinero. (G. García Márquez, p. 184)
Pacho ne vit jamais les chefs. Il savait qu'ils venaient de temps en temps, MÊME S'ils ne montaient jamais dans la chambre, et qu'ils tenaient leurs réunions de contrôle et de travail dans un café de Chapinero. (p. 188)

v. Era imposible prever si alrededor del lugar no había además un cinturón de seguridad, aunque el desorden del régimen interno no INDUCÍA a creerlo, y en todo caso habría sido fácil averiguarlo una vez localizada la casa. (G. García Márquez, p. 197)
Il était impossible de savoir si alentour il y avait un cordon de sécurité, MÊME SI le désordre qui régnait dans la maison indiquait plutôt le contraire, mais en tout cas il eût été facile de s'en assurer une fois la maison repérée. (p. 201)

w. El ex presidente Turbay y Hernando Santos –aunque nunca lo MANIFESTARON y sin desconocer las dificultades institucionales del gobierno– esperaban sin duda un mínimo de flexibilidad del presidente. (G. García Márquez, p. 267)
L'ancien Président Turbay et Hernando Santos, bien qu'au fait des problèmes institutionnels du gouvernement, attendaient un minimum de souplesse de la part du Président, MÊME S'ils ne l'ont jamais laissé entrevoir. (p. 271)

x. Estaba dispuesto a confesar algún delito, aunque SABÍA de seguro que ningún juez colombiano o extranjero tenía pruebas suficientes para condenarlo, y confiaba en que sus adversarios fueran sometidos al mismo régimen. (G. García Márquez, p. 276)
Il était prêt à se déclarer coupable de certains délits, MÊME SI aucun juge colombien ou étranger, il en était sûr, ne possédait de preuves suffisantes pour l'inculper, et il souhaitait que ses ennemis soient traités de la même façon. (p. 280)

4. CONCLUSIÓN

Esta regla de traducción, basada en un análisis puramente referencial de las formas verbales españolas y en una lectura superficial de las locuciones francesas *bien que* y *même si* no consigue dar cuenta de traducciones que, desde la perspectiva adoptada en estas páginas, serían perfectamente aceptables. Si bien es cierto que una proposición marcada por *bien que* traduce adecuadamente una proposición introducida por *aunque* seguido de indicativo, puede también traducir perfectamente una proposición en la que *aunque* se construye con una forma subjuntiva. El hecho de que la validación significada por *bien que* presuponga una realidad nocional explica que esta locución pueda traducir convenientemente todo *aunque* que se construya con una forma verbal cuyo carácter factual sea discursivamente costatable. Por otra parte, si una proposición marcada por *même si* traduce perfectamente una proposición introducida por *aunque* seguido de un subjuntivo, puede también traducir una proposicón en indicativo, pues la identificación significada por *même si* puede operarse perfectamente entre proposiciones que hacen referencia a hechos de carácter factual.

BIBLIOGRAFÍA

Ballestero de Celis, C. (en prensa). *L'imparfait en* –ba *et* –ía*: un temps de l'indicatif?*

Beaumatin, E., 1998. Compte rendu de la Grammaire de l'espagnol moderne de Jean Marc Bedel, *Les Langues Néo-Latines*, 114-119.

Bedel, J.-M., 2004 [1997]. *Grammaire de l'espagnol moderne*. Paris: Presses Universitaires de France.

Bouzet, J., 2006 [1946]. *Grammaire espagnole: classes supérieures de l'enseignement sécondaire; préparation à la licence*. Paris: Belin.

Chevalier, J.-C., 1982. Le péché de réalité. *Langues et Linguistique*, 8, 91-125.

Chevalier, J.-C., Launay, M. y Molho, M. 1982. L'expression de l'hypothèse en espagnol. *L'information grammaticale*, 13, 12-16.

Chevalier, J.-C., Launay, M. y Molho, M. 1983. De la concession en espagnol. Le signifiant AUN / AUNQUE. *L'information grammaticale*, 18, 3-8.

Chevalier, J.-C., Launay, M. y Molho, M. 1985. Del morfema si (hipótesis y confirmación en español y en francés). En *Philologica hispaniensa in Honorem Manuel Alvar*. Madrid: Gredos, 129-166.

Corminboeuf, G., 2009. *L'expression de l'hypothèse en français. Entre hypotaxe et parataxe*. Paris: Duculot.

Donaire Fernández, M. L., 2004. *Dynamiques concessives*. Madrid: Arrecife.

Gerboin, P. y Leroy, C., 1994 [1991]. *Grammaire d'usage de l'espagnol contemporain*. Paris: Hachette Livre.

Morel, M.-A., 1996. *La concession en français*. Paris: Ophrys.

Real Academia Española & Asociación de academias de la lengua española, 2009. *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Libros.

Rodríguez Rosique, S., 2001. Condicionales concesivas en español. *Moenia: Revista lucense de lingüística y literatura*, 261-270.

Wagner, L. y Pinchon, J., 1991. *Grammaire du français*. Paris: Hachette Supérieur.

CORPUS

Etxevarría, L., 1998. *Beatriz y los cuerpos celestes*. Barcelona: Destino. tr. fr. de Carrasco, A., 2001. *Beatriz et les corps célestes*. Paris: Éditions Denoël.

García Márquez, G., 1996. *Noticia de un secuestro*. Barcelona: Mondadori. tr. fr. de Morvan, A., 1997. *Journal d'un enlèvement*. Paris: Grasset & Fasquelle.

Marías, J., 1992. *Corazón tan blanco*. Barcelona: Anagrama. tr. fr. de Anne-Marie Geninet, A.-M. y Keruzoré, A., 2008. *Un cœur si blanc*. Paris: Gallimard.

Muñoz Molina, A., 1997. *Plenilunio*. Madrid: Alfaguara. tr. fr. de Bataillon, P., 1998. *Pleine lune*. Paris: Éditions du Seuil.

Valdés, Z., 1997. *Café Nostalgia*. Barcelona: Planeta. tr. fr. de Hasson, L., 1998. *Café Nostalgia*. Arles: Actes Sud.

Vargas Llosa, M., 2000. *La fiesta del Chivo*. Madrid: Alfaguara. tr. fr. de Bensoussan, A., 2002. *La fête au bouc*. Paris: Gallimard.

Real Academia Española: Banco de datos (CREA) [en línea]. Corpus de referencia del español actual.
http://corpus.rae.es/creanet.html

SALVATORE MUSTO
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI NAPOLI FEDERICO II

ADQUISICIÓN DEL SISTEMA TEMPORAL COMO ESTRATEGIA DISCURSIVA EN LAS NARRACIONES ORALES DE APRENDICES ITALIANOS DE ESPAÑOL

INTRODUCCIÓN

Las estrategias discursivas son una herramienta a la que recurre todo enunciador a la hora de planificar el discurso con un fin comunicativo determinado. Concretamente, en las narraciones orales que constituyen nuestro *corpus*, actualizan una serie de recursos que corresponden a una "supuesta" no concordancia entre las formas verbales empleadas. "Supuesta", porque a primera vista parece que se rompa con las reglas de la clásica *Consecutio Temporum,* pero en realidad se siguen unas reglas propias que, cuando no se respetan, llevan a una sanción o al fracaso comunicativo. A la complejidad del propio sistema verbal, que ya de por sí representa un obstáculo para los aprendices, cabe considerar, además, la identificación y el uso de las estrategias discursivas, ya que estas no se aprecian de inmediato y pertenecen a aquellos aspectos de una producción no nativa que son percibidos como extraños por parte del nativo. La hipótesis de nuestro trabajo consiste en verificar de qué manera los aprendices de un nivel avanzado de adquisición de L2 recurren, como estrategia discursiva, a la estructura conceptual del sistema temporal de su L1, sobre todo con sistemas lingüísticos semejantes, que es lo que sucede en este caso entre las dos lenguas objeto de nuestro análisis, el italiano y el español. Para ello, nuestro objetivo ha sido individuar un esquema conceptual en los dos corpus de nativos para entender cómo difieren las estrategias discursivas en las narraciones de una lengua a otra, para luego comparar si el esquema empleado por los aprendices en sus producciones se ajustaba más a la L1 o a L2.

1. DESCRIPCIÓN DEL MÉTODO

En Musto (2009) habíamos llegado a unos resultados muy interesantes, pero indudablemente poco exhaustivos, sobre la adquisición de las relaciones temporales en aprendices italianos de español. Después de casi tres años hemos querido repetir el experimento, pero esta vez cambiando el soporte de imágenes por un soporte vídeo, con el fin de observar si un estímulo diferente nos proporcionaría datos que confirmaran o anularan los resultados precedentes.

Para obtener un corpus que diera cuenta de la forma de expresar relaciones temporales por los informantes y favorecer, además, un estudio contrastivo con el anterior, se han recogido muestras orales narrativas utilizando como soporte un vídeo de siete minutos titulado *Dans la tête*. Asimismo, después del visionado, se les ha proporcionado a los

entrevistados un cuestionario con preguntas específicas para favorecer la producción de un texto narrativo relacionado con el vídeo y un relato autobiográfico. De este modo, el análisis comparativo que podemos realizar a partir de los datos obtenidos con ambas propuestas, la visualización y comprensión del vídeo y los relatos autobiográficos, pretende favorecer la producción de muestras lo más espontáneas posible.

Se ha entrevistado a 70 sujetos, todos estudiantes universitarios, divididos en tres grupos:

- un grupo de contraste de 20 hispanófonos (SPA L1);
- un grupo de contraste de 20 italófonos (ITA L1);
- 30 italófonos aprendices de español (SPA L2)

La siguiente tabla (Tab. 1) recoge de forma contrastiva el número de ocurrencias y los porcentajes de las formas verbales que aparecen con mayor reiteración en nuestro corpus:

	PRESENTE	IMPERFECTO (IMP)	PRET. SIMPLE (PS)	PRET. COMPUESTO (PC)	INFINITIVO	GERUNDIO
ITA L1	790 (47%)	74 (4%)	15 (1%)	174 (10%)	414 (25%)	21 (1%)
SPA L2	833 (50%)	120 (7%)	63 (4%)	104 (6%)	439 (26%)	45 (3%)
SPA L1	500 (49%)	59 (6%)	57 (6%)	48 (5%)	261 (26%)	29 (3%)

Tabla 1: Número de frecuencias y porcentajes relativos a las formas verbales

En este caso, como en el estudio anterior, podemos afirmar que el empleo del presente de indicativo es mayor con respecto a otras formas verbales, tanto en los dos grupos de contraste como en el grupo de aprendices. Sin embargo, por lo que se refiere a su uso en los dos tipos de producciones, relato ficticio y relato autobiográfico, observamos que los porcentajes en los tres grupos son netamente inferiores en la narración autobiográfica. Véase la siguiente tabla:

	PRESENTE DE INDICATIVO		
	ITA L1	SPA L1	SPA L2
RELATO FICTICIO	705 (59%)	410 (60%)	734 (63%)
RELATO AUTOBIOGRÁFICO	85 (18%)	90 (27%)	99 (19%)

Tabla 2: Número de frecuencias y porcentajes de uso del presente de indicativo en relatos ficticios y relatos autobiográficos

Esta diferencia notable de uso en todos los grupos se explica por la diferente naturaleza de la producción textual. Es decir, el texto inventado se produce a partir de un soporte que el entrevistado considera "información compartida" con el entrevistador, mientras que en la narración de experiencias personales, el entrevistado necesita recurrir a determinadas estrategias narrativas utilizando formas verbales *ad hoc* para su fin comunicativo: los tiempos del pasado.

2. LAS FORMAS VERBALES Y LA EVALUACIÓN DE LOS HECHOS

2.1. EL PRESENTE DE INDICATIVO

El uso preponderante del presente de indicativo, respecto de otras categorías verbales, es un rasgo gramatical recurrente en nuestros análisis que nos permite constatar una versatilidad de uso, no sólo para referirse al momento de la enunciación (ME), sino incluso para referir el futuro o el pasado. En este sentido, cabe preguntarse cuál es la naturaleza de las relaciones que se establecen o, mejor dicho, que el enunciador establece entre el ME y el momento al que se refiere el enunciado. Una idea podría ser considerarla como una forma coherente para 'describir' lo que 'hace' el sujeto de la predicación, sin necesidad de aportar otro tipo de información que no sea una información esencial del nexo nocional en el que la intervención del enunciador se reduce al mínimo (Musto, 2013). De hecho, en las producciones de nuestros informantes, cuando se utiliza el presente, con frecuencia aparecen una serie de elementos contextuales que permiten entender que el enunciador no está narrando los acontecimientos, sino que los está describiendo. En las producciones de los nativos, italianos y españoles, a primera vista uno se da cuenta de que una de las diferencias más evidentes entre los que emplean el presente y los que utilizan los tiempos del pasado radica en la diferente utilización de oraciones evaluativas o del discurso directo e indirecto que, aunque no sean necesarias para el desarrollo de la trama, no pueden descuidarse. O, dicho de otro modo, en las producciones en las que el enunciador emplea tiempos del pasado, el número de oraciones por medio de las cuales da su interpretación de los hechos o refiere las palabras de los personajes aumenta considerablemente en comparación con las producciones en las que se utiliza exclusivamente el presente.

En algunos casos, sin embargo, hemos notado que, en contraste con esta tendencia, algunos informantes han tratado de mezclar en sus producciones ficticias el uso exclusivo del presente con oraciones evaluativas o introduciendo el discurso directo / indirecto, con el fin de dar a sus producciones un tono narrativo que de otro modo se habría perdido por completo:

> (1) …questo dice + lei insomma deve rimorire torni indietro + cerca + e insomma porti intatta la cosa ++ muore un migliaio di volte e in un modo o nell'altro deve sempre prendere la cazzo di testa + vabbè all'ennesima volta dice + vabbè + sai che faccio? + io tornato indietro non firmo + pecché aggia murì… (ITA L1)

(2)...y sigue un montón de veces así + hasta que finalmente dice + no me presento a la guerra así no me disparan + pero VEMOS cuando va a saludar... (SPA L1)

Esto sucede porque el enunciador, más o menos de forma consciente, concatena los distintos momentos con el fin de crear una estructura evenemencial que permita resaltar algunos eventos sobre otros. Para ello alterna una dimensión descriptiva (presente) y una dimensión narrativa (discurso directo). En los ejemplos arriba citados, queremos destacar el uso de *vemos* que se refiere directamente a algo de lo que el interlocutor ha sido testigo y, por lo tanto, a la dimensión de lo vivido. De hecho, el punto de vista del interlocutor es crucial para entender cómo utiliza el sistema lingüístico con fines "evaluativos", y en este sentido creo que es útil reflexionar sobre la distinción que Labov (1979) sugiere entre evaluación externa e interna. Si en el caso de la evaluación externa, el hablante interrumpe el flujo informativo para comentar algunos aspectos de la narración -dando la oportunidad a quien la analiza de poder intuir la finalidad-, en la evaluación interna es más difícil de discernir, ya que debe buscarse tanto en las opciones léxicas como en las sintácticas, que se realizan en el mismo momento en el que se produce la narración de los acontecimientos. En palabras de Labov, la evaluación, caracterizada por reflexiones claramente metanarrativas, es particularmente importante porque permite al receptor eliminar la ambigüedad oracional en el nivel referencial, describir sus sentimientos con respecto a los hechos narrados, y, sobre todo, subvertir el fin mismo de la narración.

En nuestra opinión, este es un aspecto fundamental que explica la selección temporal de los hablantes durante la narración. Con la elección de un determinado tiempo verbal en lugar de otro, el enunciador no sólo sitúa los eventos en la propia línea temporal, sino que abre paso a la intención de comunicar una evaluación de los hechos.

2.2. PRESENTE DE INDICATIVO VS. TIEMPOS DEL PASADO

Tal y como afirma Weinrich (2004) «los tiempos verbales son signos obstinados del texto que se encuentran en él dispuestos en racimos», es decir, dispuestos de manera tal que forman una alternancia de fondos donde sobresalen aquellos elementos que el enunciador considera importantes con el propósito de hacer que la narración sea lo más eficaz posible. Así ocurre por ejemplo en (3):

(3) ++ yo oía las botas de la policía mientras corrían las escaleras y sabía que nos iban a atacar ++ son momentos muy muy largos ++ sientes exactamente que te va a ocurrir + que te va a ocurrir algo ++ y me conseguí colocar al lado de un radiador y tenía mucha gente a mí alrededor ++ estaba bastante protegida + a un cierto punto levanté la vista y mis ojos se entrecruzan con un policía que me empieza a pegar ++ me cubrí con los brazos como podía y me pegó la espalda++ a mi alrededor había gente que sangraba y había una chica italiana muy joven que estaba totalmente histérica + y gritaba ++ poco a poco los policías empezaron a bajar las escaleras y a moverse hacia otros pisos y entonces pude ver el resto del corredor ++ la imagen era verdaderamente desoladora ++ Había por todas partes + gente sangrando + y había un chico tirado en el suelo ++ nos hacen bajar a la planta baja ++ con la porras nos dirigen hacia la planta baja + mientras nos insultan y dicen que nos van a matar ++ la celda olía de sangre podrida ++ la gente tenía las heridas todavía abiertas ++ desde la ventana de la celda los policías nos insultaban y nos miraban y reían de nosotros ++ allí estaba claro

que no teníamos ningún derecho + que no se podía llamar + no se podía ver un abogado ++ sí + me acuerdo que lo preguntamos pero era totalmente irreal ++ era una situación en la que sabías que estabas fuera de la legalidad ++ (SPA L1)

En los siguientes extractos del ejemplo anterior se ve claramente cómo en un par de ocasiones el enunciador recurre al presente de indicativo para resaltar dos momentos que considera fundamentales en su narración, para volver luego a la descripción de la situación usando el imperfecto y las formas del pasado:

(3a) a un cierto punto LEVANTÉ la vista y mis ojos se ENTRECRUZAN con un policía que me EMPIEZA a pegar ++

(3b) nos HACEN bajar a la planta baja ++ con la porras nos DIRIGEN hacia la planta baja + mientras nos INSULTAN y DICEN que nos VAN a matar ++

Si centramos nuestra atención en las formas del pasado del corpus, constatamos que el pasado compuesto (PC) es utilizado en mayor medida por el grupo de contraste italiano en comparación con el español. No obstante, los datos del español no confirman, como se esperaba, un uso dominante del pasado simple (PS). O al menos no se confirman plenamente. De hecho, en el texto de ficción los encuestados usan mayormente los PC, mientras que aumenta el uso de PS en el relato autobiográfico, tal y como se muestra a continuación:

	RELATO FICTICIO		RELATO AUTOBIOGRÁFICO	
	PC	PS	PC	PS
ITA L1	63 (5%)	0 (0 %)	111 (24%)	15 (3,21%)
SPA L1	31 (4%)	1 (0,14%)	17 (5%)	56 (16,6%)
SPA L2	34 (2,23%)	9 (0,53%)	70 (5%)	54 (3%)

Tabla 3: Número de frecuencias y porcentajes de uso del pasado compuesto (PC) y del pasado simple (PS) de indicativo en los relatos ficticios y en los relatos autobiográficos

La presencia masiva en las producciones del relato ficticio en español L1 del PC no nos sorprende demasiado, ya que todavía conserva vestigios de la función descriptiva original que determinó su nacimiento durante la transición del latín a las lenguas romances. El *Praeteritum* latino, como indica Gagliardelli (1999, p. 191), tenía dos funciones:

- una narrativa o histórica: que narra el hecho pasado y concluso (la mejor aproximación a este uso es el pasado simple romance);

- una descriptiva, o lógica: que habla del sujeto del enunciado para informarnos del estado en el que se encuentra como resultado de un evento determinado. Esta

> dimensión desplaza inevitablemente la atención del evento pasado responsable de un cierto estado de las cosas, a la condición presente, resultado del evento. A este uso corresponde, en cambio, el moderno pasado compuesto romance.

Como sabemos, en la lengua hablada el desarrollo de una forma diferente para expresar el Perfecto "lógico" o descriptivo fue rápido: una perífrasis construida con el presente del verbo *hăbēre*, seguido del participio pasado del verbo, cuyo valor expresivo pleno era 'poseer, tener'. No obstante, en la evolución del latín a las lenguas romances, esta perífrasis irá perdiendo su función descriptiva hasta llegar a la fórmula verbal actual. La difusión de esta nueva forma compuesta fue sorprendente: no sólo en Italia -donde ha invadido, en los últimos años, el dominio funcional del pasado simple-, sino también en Francia, donde ha sustituido por completo el uso del *Passé Simple*. En España, sin embargo, la forma sintética, como sabemos, tiene un uso amplio y generalizado respecto de la forma analítica, que sigue limitándose a los contextos en los que la acción mantiene un anclaje claro e indiscutible con el momento de la enunciación. Por otra parte, la tendencia general del español, considerando las variantes no peninsulares, es exactamente opuesta a la del francés y el italiano. Dichas tendencias opuestas se manifiestan principalmente en la concatenación temporal, como en los siguientes ejemplos:

> (4) ++ lui mi mandò un messaggio + e: e io lo chiamai + gli chiesi come stava cosa stava facendo e decidemmo di incontrarci ++ ci siamo visti ci siamo baciati ++ abbiamo deciso il giorno dopo di fidanzarci ++ (ITA L1)

> (5) ++ he elegido entre estar sufriendo por una persona o ya decidir vivir yo++ entonces + aunque yo seguía + o sea + enamorada tampoco + pero seguía queriendo esa persona + decidí que por mi bien dejarla + sabes + he tenido varios momentos y también varias recaídas + y entonces +llegó un día que + pues no sé un día que estando en la terraza de mi casa mismo + pues dije + ya fin + y hasta ahora sigo bien ++ (SPA L1)

A menudo, podría parecer que el uso diferenciado de una forma u otra dependiera de una mayor implicación emocional del enunciador. Si en italiano esta función parece adjudicársela el PC, en español sería el PS quien jugaría dicho rol. Cabe prestar atención, sin embargo, a no atribuir dicho uso alterno al efecto expresivo verbal creado por la concatenación o el contraste, sino fundamentalmente a la relación que el enunciador establece entre los distintos operadores verbales. Es la relación la que crea el efecto expresivo, no las formas verbales en sí.

2.3. LA CONCATENACIÓN COMO ESTRATEGIA DISCURSIVA

La concatenación de estas formas verbales en los textos analizados no parece fácil de leer, sobre todo si nos atenemos a las teorías tradicionales que imponen una perspectiva muy restrictiva en comparación con las posibles combinaciones. Bastaría fijarse, no tanto en las formas verbales, sino en quien las produce, y preguntarse qué motiva la elección del enunciador para usar ciertas formas en lugar de otras. ¿Cuál es la estrategia, en gran parte inconsciente, de *mise en discours* que actualiza?

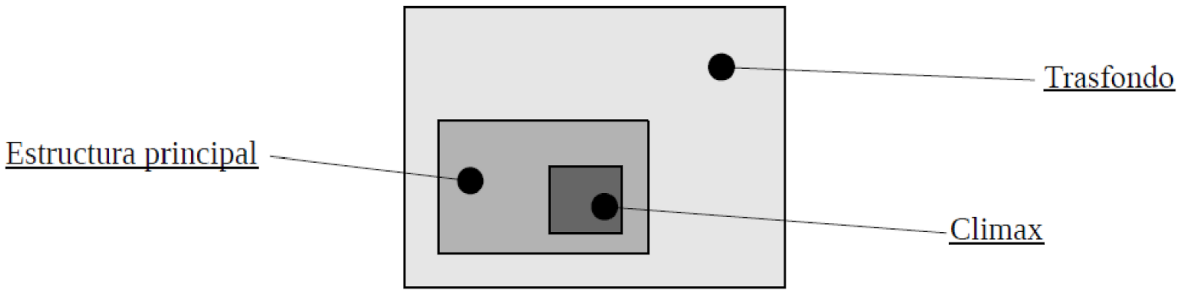
Hemos dicho que el enunciador, más o menos consciente, propone una concatenación de los eventos con el fin de crear una estructura evenemencial que le permita poner en realce algunos eventos respecto de otros. Pero para hacerlo, necesita jerarquizar la información, es decir, el objetivo principal se descompone en una serie de objetivos secundarios, organizados a su vez de forma jerárquica y alineados según distintas categorías que responden al principio que Klein e von Stutterheim (1989, 1991) han llamado *Quaestio*. Dentro de un marco de análisis discursivo, la citada *Quaestio* debe responder a una "pregunta global" tácita o patente en cada una de las actividades discursivas que se generan y en donde el enunciador debe producir enunciados relacionados mediante principios de cohesión y coherencia.

La información se distribuye, por tanto, según el relieve narrativo atribuido por el enunciador, que coloca algunas de ellas en un primer plano y otras en un plano secundario llamado *trasfondo*. En los textos de nuestro corpus, las formas que denotan realce narrativo son sobre todo el PC para el italiano, el PS para el español y el presente para las dos lenguas. Esto confirma que, conforme a su estrategia e intención comunicativa, el enunciador emplea de forma jerarquizada las formas verbales del pasado para determinar la información que se encuentra en primer plano y la que está en trasfondo. En un primer plano, el enunciador sitúa los hechos narrados, mientras que en el trasfondo sitúa todo aquello que facilita al coenunciador la descodificación del "mundo narrado". Según Weinrich (2004), y teniendo en cuenta que en el ámbito del mundo narrado el grado cero de la perspectiva lingüística se indica con el PS y el imperfecto, esta disposición estratégica de la información, en primer plano y en trasfondo, suponen para el coenunciador, respectivamente, la línea principal y la línea secundaria de la comunicación. Su alternancia en el relato, a través de las "transiciones temporales heterogéneas", responde a necesidades expresivas. De esta manera, el enunciador atrae y mantiene alta la atención del coenunciador, favoreciendo su participación activa en la recepción del mensaje. Por lo que atañe a la distinción entre primer plano y trasfondo, un aspecto destacado son las transiciones, que Weinrich define como *temporales* y que aquí preferimos definir como *discursivas*, es decir, el pasaje de un signo a otro en el desarrollo lineal del texto. A continuación mostramos un diálogo entre dos personas:

(6)
p1 Me abrió la puerta del taxi
p2 Sí
p1 Me metió a empujones dentro, me dio quinientas pesetas
p2 Sí
p1 Y me dijo: te llamaré mañana
p2 ¿Y el taxista?
p1 Bueno, el taxista, pasé un miedo terrible, empezó a mirarme por el espejo retrovisor
p2 Sí
p1 Profundamente a los ojos
p2 Sí
p1 Creí que iba a sacar un puñal o algo así
p2 Sí
p1 ¿Sabes qué me dijo?
p2 ¿Qué?
p1 Me dice: huelo a pijama ¿verdad? Y dije yo: parece recién salido de la ducha. Y se puso el coche en marcha.

p2 ¿Y no te dio las gracias?
P1 Me dijo: muchísimas gracias, señorita.

En este texto aparece claramente que en un momento dado el enunciador necesita crear una variación para decir al coenunciador que lo que va a seguir desde ese momento es el clímax de la narración. O sea, va creando unas expectativas en su coenunciador: "pasé un miedo terrible / empezó a mirarme por el espejo retrovisor / Creí que iba a sacar un puñal o algo así /¿Sabes qué me dijo? ". Y repentinamente pasa al presente de indicativo: "Me dice: huelo a pijama ¿verdad?". Si bien es cierto que el cambio repentino de formas verbales no crea ningún problema porque con ello se diferencia el clímax de la narración de lo que se ha construido hasta ese momento, por otra parte, el uso del presente de indicativo -con un carácter atemporal-, permite aislar una parte de la narración tal y como se ejemplifica en la siguiente figura:



El texto del enunciador, al igual que el cuadro de un artista, diferencia lo que quiere poner en realce de lo que no. Las formas a las que quiere que el espectador, el coenunciador, preste atención tienen unos colores más fuertes, mientras que las que considera trasfondo de la narración tienen unos colores más claros. Sin embargo, los elementos de trasfondo, aunque secundarios, son necesarios en la narración. Sin ellos, el enunciador no podría crear el contraste necesario en la *mise en relief* de la estructura informativa principal.

3. LAS ESTRATEGIAS DE LOS APRENDICES

Obviamente estas estrategias pueden variar de un idioma a otro y, por lo tanto, más que observar las frecuencias de las formas verbales en los textos narrativos de los entrevistados, es interesante sondear estos solapamientos para ver si los aprendices construyen los textos narrativos siguiendo las estrategias discursivas de su L1 o si se adecuan a las de la L2, demostrando en tal caso una completa adhesión al sistema conceptual de la lengua meta. Del análisis realizado, los textos producidos por los aprendices demuestran que, aunque se comprometen en el uso del PS en las producciones en español, cuando tienen que utilizar estrategias discursivas de información jerárquica reproducen el modelo conceptual de la lengua materna:

(7) …y al final ahí cambia su destino y decide volver con la chica++ pero resulta que también muere + pero lo que a mí me gusta + es que la chica ha visto que él ha pensado // ha cambiado de decisión y

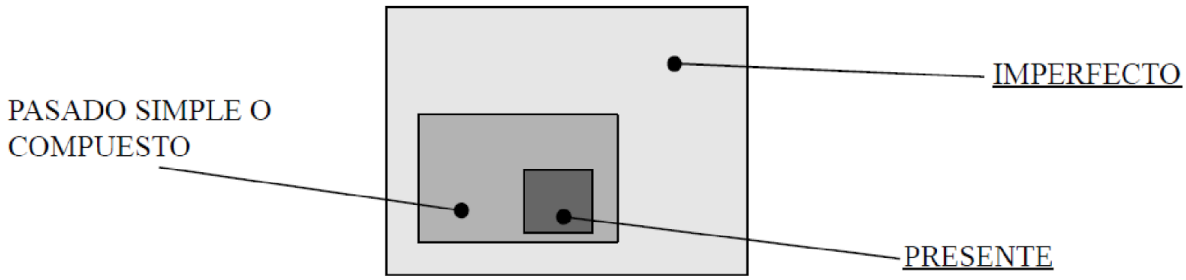
ha decidido por // ha preferido a ella que + no sé + ir al ejercito + y lo de la cámara no lo he entendido (SPA L2)

(8) Yo he ido en otra ciudad para seguir a mi novio + pero también para buscar trabajo# así que he elegido irme por amor + pero creo que puede ser una cosa buena para mí también + para mi carrera + he pensado a lo que perdía y a lo que iba a ganar y al final he tomado el tren# y nada más. (SPA L2)

(9) Mi spinse comunque la motivazione che avendo l'età giusta++ perché poi questo tipo di scelta prescinde anche dal contesto in cui vivi + come età + come tutto + se tu devi andare fuori a lavorare per realizzare una tua velleità particolare +hai già dei figli per esempio + è più complicato++ io avevo l'età giusta + avevo attorno ai vent'anni+ non avevo figli + potevo e quindi ho deciso di seguire una mia ambizione (ITA L1)

(10) La última pues fue + intentar seguir trabajando o venir a estudiar + esa fue fácil porque tal cual está el tema hoy en día + te das cuenta de que si no hay trabajo + y seguir informándose para el día de mañana + cuando estás a reglas + ser alguien en apto para trabajar + igual mis padres me apoyaron bastante ++ fue una decisión entre comillas fácil pero fue la última (SPA L1)

Como se observa en los textos de dos aprendices (ejemplos 7 y 8), en la jerarquización de la información aparecen estrategias de concatenación similares a las del ejemplo (9), en el que habla un nativo italiano. Los españoles peninsulares usan también estrategias similares, posibles también en italiano, pero muy diferentes en lo que atañe al resultado. En resumen, el patrón común en los dos idiomas proporciona una alternancia muy similar de formas verbales:



La diferencia reside en el pasaje sucesivo, en el que los españoles prefieren volver a la estructura principal de manera gradual mediante el uso de la forma verbal utilizada anteriormente, mientras que los hablantes italianos, entre ellos estudiantes de español L2, cierran sus narraciones con el presente:

(11) es que mi amiga era pequeña + vale? + bueno pequeña tenía 16 años # y entonces él se fue a un viaje que tenía con sus amigos y el chico sabía que se iba a morir + pero en lugar de decirle + no quédate y tal + estoy al punto tal + la dejó que se fuera y que fuera feliz y tal + y esa semana muere + y él tenía una nota guardada que era como la decisión de no contárselo y dejar que se fuera + en vez de decírselo le escribió esa nota y le dijo lo que le había pasado tal + pero que quería su felicidad ++ (SPA L1)

(12) nunca en mi vida había pensado viajar a España y quedarme aquí + yo vine hace unos meses para acompañar a una amiga mía que estudiaba de Erasmus aquí en Valencia + llego y al cabo de una semana conozco al que ahora es mi novio y que me pide que me quede ++ y yo me quedo + y ahora aquí estoy ++ (SPA L2)

(13) mio padre decise di aprire un buco da solo # e nel momento in cui l'ha fatto aveva bisogno di un'altra persona + quindi per esigenza fondamentalmente ho cominciato a unire le due cose + studio e lavoro # nel momento in cui mi sono accorto che lo studio non andava avanti + andava troppo per le lunghe e a me non piaceva questa cosa ++ se mi dovevo laureare, mi dovevo laureare in tre o quattro anni al massimo ++ lascio gli studi e mi do al lavoro + diciamo chè una scelta forzata tra virgolette + che però poi coll'andare degli anni posso dire che adesso sono contento ++ (ITA L1)

Esto no quiere decir que los hablantes de las dos lenguas no utilicen estrategias de concatenación parecidas. Sencillamente es que cada elección responde a estrategias comunes en una misma comunidad, las cuales, aunque persigan el mismo objetivo comunicativo, evidencian un componente cultural diferente.

4. CONCLUSIONES

En conclusión, podemos decir que realizar una clasificación de las formas verbales tal y como habíamos hecho con anterioridad en Musto (2009) no podía funcionar. Entre otras cosas, hay que tener en cuenta que tanto los aprendices nativos como los del grupo de control italiano son todos de la región Campania, mientras que el grupo de control de nativo español son todos de Valencia. Este hecho tiene repercusiones notables en cuanto al uso de los tiempos verbales. Como se sabe, en el sur de Italia hay una mayor frecuencia de uso del pasado simple respecto del norte. Mientras que en la zona catalanohablante hay un mayor uso de las formas analíticas, que contrasta con otras áreas más centrales de España.

Si el criterio de evaluación para verificar la adquisición del sistema conceptual de L2 fuera sólo cuantitativo, es evidente que nuestros datos iniciales también serían erróneos por el hecho de que los aprendices italianos utilizan un mayor número de formas sintéticas, de acuerdo con su variedad diatópica, en comparación con las formas verbales del pasado analíticas utilizadas por los valencianos, que resultan en línea con la tendencia del español estándar en relación con los españoles del grupo de control. En cambio, considerar las estrategias de jerarquización nos permite ver las cosas desde un punto de vista más objetivo.

Creo que la simple observación de las formas verbales sobre un eje paradigmático nos ofrece únicamente largas listas de uso, que no nos permite comprender ni el valor invariable de las formas, ni tampoco si los aprendices las utilizan bien. Y si es en matemáticas donde la intersección de dos líneas nos da un punto, sería bueno adoptar el mismo principio también para el estudio de las formas verbales y tener en cuenta también la estructura sintagmática en la cual se insertan. Algunas tipologías textuales requieren formas verbales específicas, pero ello no significa que se deban delinear dominios de pertenencia y reglas de concatenación demasiado rígidas y fijas. Sería necesario dirigir nuestra atención cada vez más hacia estrategias discursivas que el enunciador decida adoptar cada vez y que dependen más del tipo de texto que de la información que las formas verbales vehiculan.

BIBLIOGRAFÍA

Adamczewski, H., 2002, *The Secret Architecture of English Grammar*. Précy-sur-Oise: Editions EMA.

Adamczewski, H. y J.P. Gabilan, 1992. *Les clés de la grammaire anglaise*. París: Armand Colin.

Gagliardelli, G., 1999. *Elementi di grammatica enunciativa della lingua inglese*. Bologna: CLUEB.

García Fernández, L., 2000. *La Gramática de los complementos temporales*. Madrid: Visor Libros.

Lubbers de Quesada, M., 2004. "Present and imperfect for past description in Spanish narratives", en M. Achard y S. Kemmer, eds. *Language, Culture and Mind*. Stanford: CSLI Publications, 329-344.

Matte Bon, F., 1995. *Gramática comunicativa del español. Nueva edición revisada*. Madrid: Edelsa, 2 vol.

Matte Bon, F., 1997. *Llengua espanyola III*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalanya.

Matte Bon, F., 2004. Los contenidos funcionales y comunicativos. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo, eds. *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: SGEL, 811-834.

Klein, W. - von Stutterheim, C., 1989, "Referential Movement in Descriptive and Narrative Discourse", en Dietrich, R. Graumann, C. F. (a cura di.), *Language Processing in Social Context*, North-Holland, Elsevier Science Publishers B.V., 39-76.

Klein, W. von Stutterheim, C., 1991, "Text structure and referential movement", en *Sprache und Prakmatick* 22: 1-32.

Labov, W., 1979, *Le Parler Ordinaire*, Parigi, Les Editions de Minuit.

Musto, S., 2009. *Il tempo del discorso, un discorso sul tempo. L'acquisizione della temporalità in italiano e spagnolo*. Napoli: Pisanti Editore.

Musto, S., 2013. "El presente de indicativo: usos y abusos con referencia al presente, al pasado y al futuro", en *Cultura Latinoamericana*, I, 17, 119-137.

Sebastián, E. y D. Slobin, 1994. "Development of linguistic forms: Spanish", en R. Berman y D. Slobin (eds.) *Relating Events in Narrative: A Crosslinguistic Developmental Study*. Hillsdale (N.J.): Lawrence Erlbaum Associates, 239-284.

Silva-Corvalán, C., 1983. "Tense and aspect in oral Spanish narratives: context and meaning", en *Language*, 59, 760-780.

Weinrich, H., 2004 [1964]. *Tempus. Le funzioni dei tempi nel testo*. Bologne: Il Mulino.

STEPHANE PATIN
UNIVERSITÉ PARIS DIDEROT - PARIS 7

¿*POR* Y *PARA*, UNA OPOSICIÓN NECESARIA?

INTRODUCCIÓN

Como señala López (1970, p. 12), llegar a usar con corrección una lengua implica, por parte de un aprendiz, que este domine el sistema de sus preposiciones: "el conocimiento profundo de una lengua no se consigue en tanto no se tenga un dominio completo del sistema de las preposiciones". Por otro lado, el empleo de *por* y *para* representa para el aprendiz cierta dificultad: "estos dos operadores tienen fuertes parecidos entre sí, por lo que plantean bastantes problemas a los extranjeros que aprenden español" (Matte Bon, 1992, p. 288).

A partir de estas observaciones el presente trabajo se propone estudiar los errores que cometen los estudiantes de *Español como Lengua Extranjera* (*ELE*) de la carrera de *Lenguas Extranjeras Aplicadas* (*LEA*) en la Universidad de Paris Diderot en cuanto al uso de *por* y *para,* con el fin de conocer mejor el proceso de aprendizaje y presentar unas claves para evitar dichos errores.

Para ello, revisaremos una serie de publicaciones dedicadas al estudio de estas preposiciones para, a continuación, dar cuenta de las correspondencias que habría entre *por* y *para* y el sistema de preposiciones de la lengua francesa. Finalmente, presentaremos una tipología de errores cometidos por los hablantes francófonos, basada en un corpus tomado de ejercicios de traducción de los estudiantes.

1. APORTES TEÓRICOS

Después de recordar algunos conceptos gramaticales sobre *por* y *para*, se describirá el funcionamiento de los distintos valores que pueden adquirir en español y se pondrán de relieve los casos problemáticos que plantean.

1.1. CARACTERÍSTICAS GENERALES

Alarcos define en su *Gramática* (1994, § 279) las preposiciones como

> unidades dependientes que incrementan a los sustantivos, adjetivos o adverbios como índices explícitos de las funciones que tales palabras cumplen bien en la oración, bien en el grupo unitario nominal.

El funcionamiento de las preposiciones del español ha merecido la atención de varios autores del panorama lingüístico español: Pottier (1968), López (1970), Trujillo (1971), Lázaro Mora (1983) y García Yebra (1988). En líneas generales, todos estos trabajos están enfocados desde la teoría lingüística y el análisis semántico, partiendo siempre del sistema normativo español. Pottier (1968) y Trujillo (1971) ponen de relieve la facultad de significación de las preposiciones españolas desechando la idea de que constituyan palabras vacías como había propuesto Tesnière (1966).

Pottier (1968, pp. 125-126), partiendo de la división del universo en dos campos –el universo dimensional en el que entrarían el tiempo y el espacio, y el universo nocional, en el que entraría la noción– considera que ciertas preposiciones son susceptibles de recibir "une valeur spatiale, une valeur temporelle et une valeur que nous appellerions notionnelle" dado que pueden determinar el sentido del sintagma del que forman parte (*Voy por París / Voy para París*). Es lo que señala también Serrano (2006) al afirmar que las preposiciones:

> son elementos puramente gramaticales cuya función consiste en proporcionar un valor relacional a través de la dependencia sintáctica. (…) Su valor léxico se pone de manifiesto únicamente cuando forman parte de un segmento oracional (Serrano, 2006, p. 146).

Sin embargo, esos elementos de enlace en la oración pueden considerarse sin contenido semántico cuando se utilizan con un verbo regente *(interesarse por)*. En este caso, la fijación de este tipo de construcción pertenece, según García Yebra (1988), a la norma y no al sistema, es decir, que es consecuencia de un uso, de una costumbre. De ahí las posibles diferencias de construcción preposicional entre lenguas (*Se préoccuper de / Preocuparse por*) y las dificultades en el proceso de aprendizaje por parte de aprendices de segundas lenguas: difícilmente podemos ofrecer a los estudiantes reglas gramaticales para estos usos. Por ejemplo, expresiones como *por favor, gracias por, por casualidad, por cierto, etc.*, son usos lexicalizados que el hablante nativo tiene en su mente como un único vocablo y que forman parte de su bagaje léxico. Al constituir además listas no finitas, el aprendizaje de este tipo de expresiones se convierte en un proceso interminable.

1.2. LA OPOSICIÓN *POR / PARA*: VALORES ESPACIALES, TEMPORALES Y NOCIONALES

En los apartados siguientes, se agrupan los principales valores de las preposiciones *por* y *para* siguiendo la tripartición mencionada y se señala el contraste entre estas preposiciones cuando lo haya. Además se especifica, en cada una de ellas, las posibles alternancias de uso con otras preposiciones[123].

[123] Para llevar a cabo dicho estudio nos basaremos en Luque Durán (1973), Morera Pérez (1988), Matte Bon (1992), Gerboin y Leroy (1994), R. Lenarduzzi (1996), Fernández López (1999), De Bruyne (1999) y *CLAVE*, *Diccionario de uso del español actual* (2003).

1.2.1. Valores espaciales

Se usa la preposición *para* con el fin de expresar un límite de un movimiento direccional concreto *(Van para el mar)*[124] frente a la preposición *a*, que indica la finalidad del destino *(Voy a mi casa)* o *hacia*, que señala un recorrido, una dirección, pero sin llegar forzosamente al destino mencionado *(Van hacia el mar)*. *Para* va acompañada de un verbo de dirección que indica el trayecto *(Pasamos para allá)* o de un verbo de destino con matiz de intencionalidad *(Se ha ido para Bilbao / Salgo para Madrid)*.

Se usa la preposición *por* para remitir a un trayecto, un curso en movimiento o un tránsito. Con un verbo de movimiento, puede significar:

- *a través de*: *El frío me entraba por los guantes rotos* (Luque Durán, 1973, p. 96), *Salí corriendo por la puerta de la cocina* (Gerboin y Leroy, 1994, p. 366);

- *dentro de*: *El pájaro se movía por la jaula* (Luque Durán, 1973, p. 96);

- *de la parte de* cuando va precedido de un verbo como *agarrar*, *coger*...: *Coger la sartén por el mango* (Lenarduzzi, 1994, p. 62).

Asimismo, se emplea esta preposición para referirse a un desplazamiento distributivo por una zona más o menos delimitada. Indica los límites dentro de los cuales se encuentra o se mueve algo pero con menos precisión en la determinación espacial que con la preposición *en*: *Lo he visto por el jardín* (Luque Durán, 1973, p. 97), *Hay tantos sinvergüenzas por ahí* (Gerboin y Leroy, 1994, p. 367), *Julita seguía paseando por el cuarto* (Gerboin y Leroy, 1994, p. 367).

1.2.2. Valores temporales

La preposición *para* indica el tiempo, la fecha o el plazo más o menos determinado. Se usa principalmente para un tiempo futuro aproximado a un límite definido: *Vendré para Navidad* (la llegada puede ocurrir antes pero no después de Navidad), *Poemas para cuando sea domingo* (Gerboin y Leroy, 1994, p. 365), *Faltan tres meses para los exámenes*. (Luque Durán, 1973, p. 87).

En cuanto a *por*, se usa para aludir a un tiempo aproximado sin valor aspectual determinado: *Vendré por Navidad* (alrededor del 25 de diciembre, un poco antes o un poco después). Frente a este uso de *por*, *hacia* denota la aproximación en la fecha o en la hora *(Volveré hacia el 25 diciembre)* y *sobre* refiere a la aproximación en la hora (*Volveré sobre las cinco de la tarde*). *Por* señala la duración del tiempo, es equivalente a *durante*: *Fue rey por una noche* (Lenarduzzi, 1996, p. 93) o se emplea, con su valor iterativo, para expresar la frecuencia y periodicidad: *Voy al teatro una vez por mes*. La preposición *a* con el mismo valor requiere el artículo: *Voy al teatro una vez al mes*.

[124] Gerboin y Leroy (1994, p. 364).

1.2.3. Valores conceptuales

La preposición *para* indica la finalidad *(Come para engordar)*, el destino que se les da a las cosas *(Estas gafas son para el sol)*, la (in)aptitud (*Yo no sirvo para tales enredos,* Gerboin y Leroy, 1994, p. 365) o la atribución (*Don Ramón tenía en la casa un profesor para sus hijos,* Gerboin y Leroy, 1994, p. 365). Frente a este uso de *para*, la preposición *a* puede servir para expresar finalidad cuando va con un verbo de movimiento *(He salido a comer)*. Se usa también para relacionar personas, cosas o situaciones con otras y valorarlas, destacando una desproporción con matiz concesivo: *Para ser delgado, come mucho*. Asimismo, acompañada de la preposición *con* (*para con*), es el equivalente de *con respecto a*: *El presidente se porta bien para con los ciudadanos*.

En cuanto a los valores conceptuales de *por*, dicha preposición indica la causa o el motivo: *Le castigaron por no estudiar* (Luque Durán, 1973, p. 93) y puede ser elipsis de *por culpa de*: *Perdí un curso por la escarlatina* (Gerboin y Leroy, 1994, p. 368). Seguida de un verbo en infinitivo, sirve para expresar un sentimiento: *Este entusiasmo por los canes* (Gerboin y Leroy, 1994, p. 370), *Yo por ti sería capaz de cualquier cosa* (Gerboin y Leroy, 1994, p. 370). *Por* permite designar el medio o el modo en las expresiones como *Por correo, Por avión, Enterarse por la prensa, Lo logró por la fuerza*[125] (Luque Durán, 1973, p. 100) o remitir a algún precio, cambio, trueque o cuantía: *He pagado 500 euros por el traje*. Frente a este uso de *por*, la preposición *en* se emplea más bien para el precio global que se paga por todas las cosas compradas: *Compré las películas en 100 euros*. Se usa la preposición *con* para expresar la cosa de que se vale el sujeto para la compra: *Compré dos libros con 30 euros* mientras que la preposición *a* señala el precio por unidad de peso o medida: *Compré las peras a 3 euros*. Se recurre también a *por* en caso de distribución igualitaria: *Seis euros por semana* (*CLAVE*, 2003, p. 1537) y para expresar la proporción, la multiplicación de números y la velocidad: *Me hacen un descuento del tres por ciento* (*CLAVE*, 2003, p. 1537), *Dos por dos son cuatro, Dos kilómetros por hora*. *Por* puede emplearse de manera elíptica en lugar de *a favor de*, *en defensa de* cuando va seguido de un sustantivo o de un pronombre personal: *Estoy por la paz y no por la guerra* (*CLAVE*, 2003, p. 1537), *Optar por la paz, Decidirse por la paz, Votar por el presidente* o como sustituto a *en su lugar*: *Si no paga, yo pagaré por él* (*RAE*). *Por* puede tener un valor concesivo y expresar una causa ineficiente en las expresiones *por mucho / poco / más que*: *Por cerca que esté, tardaré una hora como poco* (*CLAVE*, 2003, p. 1537). Por último, se usa para introducir el agente en la voz pasiva: *Fue recibido por la directora general* (*CLAVE*, 2003, p. 1537).

1.3. CASOS PROBLEMÁTICOS

A continuación, se ofrecen algunos ejemplos de empleo de las dos preposiciones que ocasionan ambigüedad y confusión en el proceso del aprendizaje por parte de los estudiantes franceses. Trataremos de señalar las diferencias de función y uso que deben tener en cuenta los aprendices de lengua castellana.

[125] *A la fuerza, con la fuerza*.

1.3.1. Intercambiabilidad por / para + infinitivo

La mayoría de los lingüistas es unánime a la hora de declarar que los valores de finalidad no están tan fijados en *por* como lo están en *para*. En los ejemplos dados a continuación se podría sustituir una preposición por otra, prácticamente sin cambio de sentido, a excepción del hecho de que posiblemente el uso de *por* implique en la mente del hablante un leve matiz causal. Veamos algunos ejemplos.

(1) *Trabajo por ganar el pan.* (Morera Pérez, 1988, p. 301)
(2) *Trabajo para ganar el pan.*
(3) a. *Me voy por no verla.* (*CLAVE*, 2003, p. 1537)
≈ *Me voy porque no quiero verla.*
≈ *Me voy para no verla.*
(3) b. *Cerrado por descanso del personal.* (De Bruyne, 1999, p. 682)
(3) c. *Cerramos los miércoles para descanso de los clientes.* (De Bruyne, 1999, p. 682)
(4) *Me marché en seguida para / por no molestar.* (Luque Durán, 1973, p. 115)
(5) *Me duele la cabeza por (*para) haber estudiado tanto.* (Morera Pérez, 1988, p. 301)
(6) *Es necesario que estudies para (*por) que mañana te ganes el pan.* (Morera Pérez, 1988, p. 301)

En los ejemplos (1) y (2), el leve matiz de diferencia consiste en que la preposición *por* presenta la relación *anterioridad – posterioridad* de las acciones mencionadas como inmediatas, es decir, *ganar el pan* sucede inmediatamente después de *trabajar* mientras que *para* separa dicha relación en el tiempo, explica la acción como objetivo o propósito desde el principio. La finalidad en la segunda oración es mediata. Este caso de sustitución no es posible cuando queda explícita una relación de *anterioridad-posterioridad* (ejemplo 5) o cuando se expresa prospección (ejemplo 6). Se dan muchos casos de sustitución en la lengua hablada (ejemplo 3). Son también intercambiables cuando ambas partículas significan *con intención de* (ejemplo 4).

1.3.2. Estar para + infinitivo / Estar por + infinitivo

Estar para + infinitivo, expresión elíptica de *estar a punto de + infinitivo* por su valor incoativo, denota inminencia de algún hecho: *La película está para terminar* (Luque Durán, 1973, p. 100). Se usa también cuando se reúnen las condiciones suficientes para tener un estado de ánimo o físico favorable para algo: *No está para aprobarlo* (Luque Durán, 1973, p 100), *Déjame, que no estoy para bromas* (Luque Durán, 1973, p. 100).

Estar por + infinitivo, expresión elíptica de *estar tentado* denota en cambio cierta vacilación en realizar un hecho: *Estoy por irme al cine, pero no sé qué hacer* (Luque Durán, 1973, p. 100). Se emplea también en lugar de *estar sin*: *La cocina está por barrer* (Morera Pérez, 1988, p. 312) o en vez de *estar listo para: El tren está por salir* (Gerboin y Leroy, 1994, p. 283).

1.3.3. Por mí (nosotros) / Para mí (nosotros)

Cuando ambas preposiciones van seguidas de un pronombre de primera persona, *para* sirve para expresar una opinión *(Para mí, su trabajo vale mucho)* equivalente a *En mi opinión, su trabajo vale mucho* mientras que se usará *por* como construcción elíptica de *por lo que respecta a*: *Por mí, ya puedes irte* (*CLAVE,* 2003, p. 1537).

2. ESTUDIO CONTRASTIVO *POR / PARA*

La Lingüística Contrastiva tiene una relación estrecha con hipótesis psicopedagógicas sobre la naturaleza y el papel de los errores en el aprendizaje. Es considerada una rama de la Lingüística que no sólo compara sistemas lingüísticos de dos o más lenguas, sino que además contribuye a la metodología de la enseñanza de lenguas aportando, así, nuevos materiales didácticos basándose en una determinada descripción de las similitudes y diferencias de los sistemas lingüísticos comparados.

Respecto al objetivo de la Lingüística Contrastiva, Santos Gargallo (1993) apunta que:

> la Lingüística Contrastiva se interesa por los efectos que las diferencias existentes entre la estructura de la lengua base y la estructura de la lengua meta producen en el aprendizaje de la L2. […] Es el análisis de sistemas de lenguas diferentes centrado en el ser humano que está aprendiendo una nueva lengua (Santos Gargallo, 1993, p. 26).

Su objetivo es prever, describir los errores y las dificultades que se deben a la influencia de una Lengua materna (L1) en la lengua de aprendizaje (L2), fenómeno conocido como *interferencia*, es decir,

> un changement linguistique (= une innovation, une perte, une substitution) qui se produit dans une langue A (ou registre) et qui est directement lié à l'influence d'une langue B (ou d'un autre registre de la même langue si cela est ainsi précisé[126]) (Payrató, 1985, p. 58).

Hablaremos, por lo tanto, de interferencias que llevan a un estudiante francés a decir **Voy en Luisiana* o **He decidido de irme*.

El aprendizaje de una lengua extranjera con estructuras lingüísticas similares a la lengua materna, como es el caso del castellano por parte de aprendices francófonos, aunque sin duda alguna sea un proceso más rápido que el que implica aprender una lengua con estructuras lingüísticas alejadas de la primera, no resulta sin embargo ser menos complicado: la estrecha similitud entre lenguas puede ser la causante de errores. De hecho, en la producción lingüística de un individuo en contacto con lenguas afines es muy probable encontrar errores debidos a las interferencias. A continuación, presentaremos los casos de correspondencia y de no correspondencia entre el castellano y el francés.

2.1. LAS CORRESPONDENCIAS PREPOSICIONALES

2.1.1. "Por" se traduce por "par"

Existen correspondencias formales entre ambas lenguas en los valores conceptuales, temporales y espaciales cuando *por*:

[126] Traducido del catalán.

- significa *de la parte de*: *Coger la sartén por el mango* (Lenarduzzi, 1996, p. 62) > *Prendre la poêle par le manche*;

- se puede sustituir por *a través de*: *El frío me entraba por los guantes rotos* (Luque Durán, 1973, p. 96) > *Le froid entrait par mes gants troués*;

- tiene un valor distributivo: *Estar por todas partes* > *Être partout*[127];

- denota movimiento de tránsito: *Salí corriendo por la puerta de la cocina* (Gerboin y Leroy, 1994, p. 366) > *Je sortis en courant par la porte*, o desplazamiento por toda una zona más o menos delimitada: *Hay tantos sinvergüenzas por ahí* (Gerboin y Leroy, 1994, p. 367) > *Il y a tant de crapules par-là*[128];

- expresa la frecuencia o la periodicidad, teniendo un valor iterativo: *Por semana* > *Par semaine* (Gerboin y Leroy, 1994, p. 368);

- se usa la voz pasiva: *Esta cantitad fue transferida por el señor Nolan* (Gerboin y Leroy, 1994, p. 371) > *Cette somme fut transférée par monsieur Nolan*;

- denota la causa o el motivo (*Porque* > *Parce que, Por + infinitivo* > *Parce que*: *Le castigaron por no estudiar* > *Ils l'ont puni parce qu'il n'a pas étudié), Por + adjetivo* > *Parce que: Los cogen por idiotas* > *Ils se font prendre parce qu'ils sont idiots*);

- expresa medio o modo (*Por correo* > *Par courrier*, *Se han enterado por la prensa* > *Ils l'ont appris par la presse*, *Lo logró por la fuerza* > *Il y parvint par la force)*;

- o tiene un valor distributivo igualitario: *Seis euros por persona* > *Six euros par personne*.

2.1.2. "Para" se traduce por "pour"

La preposición *para* corresponde a *pour* en francés en los valores conceptuales, temporales y espaciales cuando:

- expresa un destino con matiz de intencionalidad: *Se ha ido para Bilbao* > *Il (Elle) est parti(e) pour Bilbao, Salgo para Madrid* > *Je pars pour Madrid;*

- denota un tiempo futuro aproximado a un límite determinado: *Vendré para Navidad* > *Je viendrai pour Noël, Poemas para cuando sea domingo* > *Poèmes pour quand ce sera dimanche, Faltan tres meses para los exámenes* > *Il manque trois mois pour les examens*;

[127] Valor menos frecuente en francés: *Estar por todos los rincones de la casa* > *Être dans tous les coins de la maison*.
[128] Esta correspondencia sólo vale para los deícticos *là* y *ici*.

- indica una finalidad, un destino que se les da a las cosas: *Come para engordar > Il (Elle) mange pour grossir, ¿Para qué? > Pourquoi?, Son gafas para el sol > Ce sont des lunettes pour le soleil* o una (in)aptitud: *No sirvo para tales enredos > Je ne suis pas fait pour de telles manigances* (Gerboin y Leroy, 1994, p. 365);

- se emplea para la atribución: *Don Ramón tenía en la casa un profesor para sus hijos > Don Ramon avait à la maison un professeur pour ses enfants* (Gerboin y Leroy, 1994, p. 365), la desproporción, la comparación: *Para principiante, no lo ha hecho mal* (RAE) *> Pour un débutant, il ne l'a pas mal fait*;

- o expresa una opinión: *Para mí que lo hacen aposta > Pour moi (à mon avis), ils le font exprés*. (Gerboin y Leroy, 1994, p. 366)

2.2. LOS CASOS DE NO CORRESPONDENCIA

2.2.1. "Para" se traduce por "pour"

Estos casos de no correspondencia son relativamente minoritarios. Cuando *para* denota un límite de un movimiento direccional concreto, el francés usará *vers* o *en direction de*: *Van para el mar > Ils (Elles) vont vers (en direction de) la mer.* Asimismo, las expresiones que denotan la inminencia como *Estar para + infinitivo* se traducen en francés como *Être sur le point de + infinitivo*.

2.2.2. "Por" se traduce por "par"

En cambio, los casos de no correspondencia entre *por* y *par* son más frecuentes, lo cual puede confundir al estudiante. Se dan en ciertos valores temporales y espaciales cuando *por*:

- tiene el sentido de *dentro de*: *El pájaro se movía por la jaula > L'oiseau remuait dans sa cage* (Luque Durán, 1973, p. 96);

- adquiere un valor espacial distributivo*: Estaban por todos los rincones de la casa > Ils (Elles) étaient dans tous les coins de la maison*;

- denota un desplazamiento por una zona más o menos delimitada: *Lo he visto por el jardín > Je l'ai vu dans le jardín* (Luque Durán, 1973, p. 97);

- expresa una fecha aproximativa*: Vendré por Navidad > Je viendrais vers Noël, Quería entrar en Córdoba por los Carnavales > Il voulait entrer à Cordoue aux environs de Carnaval* (Gerboin y Leroy, 1994, p. 368);

- marca la duración: *Se quedó dormido por unas horas > Il (Elle) s'endormit pendant quelques heures*.

Existen numerosos casos de no correspondencias donde *por* se va a traducir por *pour* en lugar de *par*, cuando expresa:

- la finalidad: *Lo dice por asustarte > Il le dit pour te faire peur* (Gerboin y Leroy, 1994, p. 369);

- el precio, la cuantía, la equivalencia: *He pagado 500 euros por el traje > J'ai payé 500 euros pour le costume*, *Tres por ciento > Trois pour cent*;

- o cuando significa *a favor de*, *en defensa de*: *Optar por > Opter pour, Decidirse por > Se décider pour, Estoy por la paz y no por la guerra > Je suis pour la paix et non pour la guerre* (*CLAVE,* 2003, p. 1537) o *En su lugar*: *Si no paga, yo pagaré por él > S'il ne paie pas, je paierai pour lui*;

- l'opinion: *Por mí (Por lo que me respecta, En cuanto a mí) > Pour moi (En ce qui me concerne)*.

Por se traducirá por otros elementos lingüísticos cuando expresa la concesión: *Por cerca que esté, tardaré una hora como poco* (*CLAVE*, 2003, p. 1537) *> Aussi près que je sois, je tarderai une heure máximum,* la cuantía: *Tres kilómetros por hora > Trois kilomètres à l'heure*, la multiplicación *(Dos por dos son cuatro > Deux et deux font quatre)*. Cuando va precedido de un verbo de movimiento se traducirá por *chercher*: *Yo quería que tú bajaras por otra vela > Je voulais que tu descendes chercher une autre bougie*.

3. CORPUS Y TIPOLOGÍA DE ERRORES

El corpus de estudio está constituido por 284 ejercicios de traducción realizados por estudiantes de Lengua Extranjera Aplicada, que tenían como L1 el francés, matriculados en la Universidad de Paris Diderot durante el curso 2013-2014. En ellos los estudiantes debían traducir frases del francés al español y del español al francés, dispuestas según una dificultad gramatical progresiva teniendo en cuenta tres diferentes niveles: primer año, 126 ejercicios; segundo año, 91 ejercicios; tercer año, 69 ejercicios.

Las preposiciones *por* y *para* son una fuente considerable de errores entre los estudiantes de primer curso y, sobre todo, del primer semestre. Representan en el primer semestre de 1er año un 72% de los errores que desciende a un 44% en el segundo semestre. Dos factores explican este fenómeno. Primero, en el primer semestre, el nivel de los estudiantes es muy heterogéneo debido a que estos provienen de secciones muy distintas: sección general, tecnológica o profesional. Como consecuencia, no todos llegan a la universidad con un nivel como el que se espera tengan los de sección general en segunda lengua, es decir, B1 según el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación* (*MCER*, 2002). Por otro lado, muchos de los estudiantes, más de la cuarta parte, deciden no continuar en el segundo semestre. De este modo, los que continúan pueden mejorar y seguir con clases de gramática y traducción.

A lo largo de los tres años de Grado, estos porcentajes bajan: en primer año, los errores *por / para* representan un 68%; en segundo año, un 31%; y, en tercer año, un 22%. Observamos un descenso del porcentaje, entre el primero y el segundo año, de más de la mitad (del 68% al 31%) por dos razones principales: primero, porque un 55% de los estudiantes no pasa a segundo año de Grado, bien porque eligen otra orientación, bien porque deciden irse de la Universidad; segundo, porque el número de horas de gramática y de técnicas de traducción impartidas, en el primer año, es mayor que en los siguientes.

3.1. ERRORES EN EL PRIMER AÑO DE GRADO

En primer año, los errores que encontramos son principalmente de permutación (usan *por* en lugar de *para*) errores de substitución (sustituyen *por* o *para* por otras preposiciones) y errores por omisión (omiten la preposición *por*).

3.1.1. Errores por permutación

La categoría de error que se revela más frecuente es el uso de *por* en lugar de *para* cuando se designa una finalidad (un 47%) del tipo **Voy a ir a la biblioteca por aprender*. Estos errores son numerosos en el primer semestre (un 60%) y son causados por un fenómeno de interferencia con el francés. Son resultado de un aprendizaje anterior defectuoso. Dado que las preposiciones *por* y *para* se corresponden con la preposición francesa *pour* en muchos casos, como hemos visto en los ejemplos arriba citados, los estudiantes eligen *por* por similitud a *pour*. Se recordará entonces una explicación de la formulación *para + finalidad*.

Esa interferencia continúa en segundo y tercer año pero con menos frecuencia (un 24% en tercero). En tercer año, a partir de algunas entrevistas con los estudiantes, se ha concluido que algunos emplean la preposición *por* porque han considerado que el enunciado que introduce la preposición expresa una causa y no una finalidad, como es el caso ambiguo de *por + infinitivo*. Se sugiere enseñar que la preposición francesa *par* siempre se corresponde con *por* en español. Se debe enseñar también la diferencia entre causa y finalidad para facilitar la elección en el uso de estas preposiciones.

Otro tipo de error por permutación es el uso de *para* en lugar de *por* para expresar un motivo o una causa: un 43% en primer año, porcentaje que se reduce al 19% en L3. Las razones de este fenómeno pueden ser diversas. Una sería la transferencia negativa de la preposición *par* en francés, por asociación con *para* (**La gente lo conoce para las canciones como Thriller*). Otras veces, el error se da por una mala interpretación del enunciado, que es visto más como una finalidad que como una causa (**He tendido la cama para el dolor de espalda*). Otra observación interesante es el uso erróneo de *para* delante del sustantivo en **Voy a Cuba para la lengua* porque la lengua es considerada como una finalidad como en *Voy a Cuba para aprender la lengua*. Se ha observado también que en esta categoría de error entra la expresión de la duración: *¿*Me dejas tu bici para un día?*, tipo de error que representa un 28% en primer año y un 10% en tercer año. Se deben entonces enseñar los modelos siguientes: *acción + por + nombre* y *acción + para + verbo*.

Finalmente, el uso de *para* en lugar de *por* se ha detectado también en la voz pasiva (**Lorca fue reconocido para los intelectuales*), error importante en 1er año debido esencialmente a su parecido con la preposición francesa *par*. Se aconseja pues enseñar (o recordar) que el agente de la voz pasiva se introduce por la preposición *por*.

3.1.2. Errores por substitución

El error por substitución (un 11% en primer año y un 5% en tercero) radica en usar otra preposición donde se espera *por*, como por ejemplo en *Trois kilomètres à l'heure* que da erróneamente **Tres kilómetros a la hora* en vez de *Tres kilómetros por hora*. Este error también se explicaría por una interferencia de la lengua materna. Otro ejemplo es la expresión de la multiplicación: *Dos y dos hacen cuatro* en vez de *Dos por dos son cuatro*. Este es también un caso de interferencia del francés en los alumnos de primer año que tiende a remitir según avanzan de nivel (un 22% frente a un 8% en tercer año).

3.1.3. Errores por omisión

En esta categoría, el valor durativo de *por* es evitado por los estudiantes, lo que les conduce a producir enunciados erróneos del tipo **La mañana, me levanto, me ducho y me afeito* en vez de *Por la mañana, me levanto, me ducho y me afeito*, tipo de error recurrente ya que representa un 12%, pero que desaparece en tercer año.

3.2. ERRORES EN TERCER AÑO

Los principales errores de los estudiantes de tercer año tienen que ver con expresiones idiomáticas con *por/para* además de con otros casos problemáticos ya mencionados anteriormente. Veamos algunos ejemplos:

- la polisemia de *estar por* frente a *estar para* concierne un 12% de los errores;

- la traducción de *por* precedido de un verbo de movimiento y seguido de un complemento del tipo: *Ir por algo, Salir por algo* que equivale a *ir a buscar algo* (un 15% de los errores: *Ir por pan > *Aller pour le pain*);

- la disemia de la estructura *por + infinitivo* que se puede interpretar según el contexto como la expresión de la finalidad o de la causa: *Luchar por vivir* (un 20% de los errores);

- las expresiones donde *por* significa *a favor de, en defensa de que* se traducen por *para*: **Optar para*, **Votar para*, **Estar para la paz*; en las que los estudiantes perciben finalidad (un 23% de los errores);

- las numerosas expresiones idiomáticas con *por* difíciles de recordar y que no se traducen literalmente: *¡A por ti! Por casualidad, Por cierto, Por completo, Por de pronto, ¡Por Dios!, Por lo demás, Por lo general, Por todo lo alto, etc.*

CONCLUSIÓN

Los errores forman parte del proceso de adquisición de una segunda lengua y su estudio permite comprender mejor dónde residen las dificultades de los estudiantes y cuáles son las estrategias utilizadas a la hora de aprender una lengua extranjera.

La oposición *por / para* es necesaria para asentar las bases del aprendizaje inicial. Se puede decir que la característica más relevante de *por* se relaciona con la expresión de la causa, el motivo o la razón de una acción. Con valor locativo designa un movimiento a través, a lo largo de o dentro de un espacio, regido tanto por verbos de movimiento como de no movimiento. El campo temporal de *por* abarca un tiempo durativo o aproximado e indeterminado en el que se realiza una acción. Por otra parte, la preposición forma parte de la estructura gramatical de la voz pasiva, pues se usa ante el sustantivo complemento agente.

Para destaca con su valor de finalidad siendo este rasgo el más significativo en su presencia en el cuadro preposicional de la lengua española. Dentro de la característica general de finalidad, se incluye la expresión de la intención, el destino o la meta de una acción. En el área espacial *para* indica la dirección, el movimiento hacia un destino geográfico. Con valor temporal designa el plazo en el que se cumple una acción o el tiempo determinado en el que ocurre ésta.

En niveles superiores de aprendizaje, la separación diáfana ente los usos de una y otra preposición se muestra menos pertinente. Este sistema binario resulta inoperante cuando el estudiante necesita expresarse con matices, lo que se requiere desde el nivel B2 a C2 del *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación* (2002). De hecho, desde una perspectiva didáctico-contrastiva con el francés, hemos visto que la correspondencia *por* > *par* y *para* > *pour* no siempre es válida, sobre todo para los casos en los que *por* puede corresponderse con *pour*. Observamos que a veces una misma preposición en francés como *dans* puede corresponderse con *por* (causal, espacial, temporal) y con *para* (dirección).

Para concluir, compartiremos una observación de René Lenarduzzi (1996, p. 12) cuando opina que estas dos preposiciones plantean la máxima dificultad para llegar a alcanzar el dominio completo de su uso correcto. Según el hispanista italiano, aquí la tarea del docente consistirá en "quitarle dramaticidad al contraste entre las dos partículas" y convencer a los estudiantes de que las diferencias de su uso no se pueden reducir fácilmente sino que, a medida que avancen en el aprendizaje, irán adquiriendo la competencia necesaria en el empleo de una y otra.

BIBLIOGRAFÍA

Alarcos Llorach, E., 1994. *Gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe.

Baralo, M., 2004. *La interlengua del hablante no nativo*. En Sánchez Lobato, J. Santos Gargallo, I. y Pinilla, R., eds. *Vademécum: enseñanza y aprendizaje del español como segunda lengua y como lengua extranjera,* Madrid: SGEL, 369 – 389.

CLAVE, 2003. *Diccionario de uso del español actual*. Madrid: Ediciones SM.

De Bruyne, J., 1999. Las preposiciones. En Bosque, I., V. Demonte (eds.) *Gramática descriptiva de la Lengua Española*. Madrid: Espasa, 667-703.

Fernández López, M. C., 1999. *Las preposiciones. Valores y usos. Construcciones preposicionales*. Salamanca: Ed. Colegio de España.

García Yebra, V., 1988. *Claudicación en el uso de preposiciones*, Madrid: Gredos.

Gerboin, P. y C. Leroy, 1994. *Grammaire d'usage de l'espagnol contemporain*. Paris: Hachette.

Consejo de Europa, 2002. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Secretaría General Técnica del MEC, Anaya e Instituto Cervantes.

Lázaro Mora, F. A., 1983. "Algunas notas sobre la preposición", en *Philologica Hispaniensia. En Honorem Manuel Alvar II, Lingüística*. Madrid: Gredos, 375-389.

Lenarduzzi, R., 1996. *Las preposiciones por y para en los complementos verbales de espacio y tiempo*. Roma: Bulzoni Editore.

López, M. L., 1970. *Problemas y métodos en el análisis de las preposiciones*, Madrid: Gredos.

Luque Durán, J. D., 1973. *Las preposiciones* (2 vol.). Madrid: SGEL.

Matte Bon, F., 1992. *Gramática comunicativa del español*, tomo1, Madrid: Difusión.

Morera Pérez, M., 1988. *Estructura semántica del sistema preposicional del español moderno y sus campos de usos*, Puerto del Rosario: Servicio de Publicaciones del Excmo. Cabildo Insular de Fuerteventura.

Payrató, L., 1985. *La interfèrencia lingüística: comentaris i exemples català-castellà*. Barcelone: Curial.

Pottier, B., 1968. L'emploi de la préposition *a* devant l'objet en espagnol. *Bulletin de la Société de Linguistique de Paris,* 63, 1, 83-95.

Real Academia española. 2001. *Diccionario de la Lengua Española*, XXII edición. Madrid: Espasa Calpe.

es francés]. En nuestro ejemplo, *en efecto* no confirma el contenido "así que usted es francés" sino una aserción que subyace bajo ese contenido, a saber, "usted es francés". De este modo, el análisis muestra que *en efecto* en español es un marcador que cuando vehicula un *sentido* de *confirmación* debe tener como alcance una aserción y no otro tipo de contenido. Esta restricción, junto con las demás características expuestas en el entorno discursivo del marcador, constituye un conjunto de hipótesis de naturaleza explicativa que nosotros, siguiendo a Anscombre y Ducrot (1983) denominamos *hipótesis internas*. Estas, responsables de producir la significación que aparece representada en forma de glosa, ya no son de naturaleza empírica, es decir, su fuente ya no es la intuición del lingüista, sino que salen del conjunto de restricciones que un marcador del discurso impone al contexto en el que aparece[136]. Un análisis completo del ejemplo (7), incluyendo la explicitación del funcionamiento del marcador, señalando su *sentido* y su *significación*, sería algo como lo representado aquí:

> (7) - Así que usted es francés, ¿eh? – insistió la señora. – *En efecto*. Soy de París… (Mendoza, E., 1975. *La verdad sobre el caso Savolta*, p. 17)

<table>
<tr><td colspan="3">SENTIDO: confirmación</td></tr>
<tr><td colspan="3">ESTRUCTURA SUPERFICIAL: X en efecto Y. X está presente en el cotexto inmediato de en efecto. Y aparece en una intervención diferente a la de X.</td></tr>
<tr><td>Miembro del discurso$_1$</td><td colspan="2">Miembro del discurso$_2$</td></tr>
<tr><td>CONTENIDO DE X</td><td rowspan="3">EN EFECTO</td><td>CONTENIDO DE Y</td></tr>
<tr><td>"Así que usted es francés, ¿eh?"</td><td rowspan="2">"Soy de París…"</td></tr>
<tr><td>NATURALEZA DE X (IRREALIS): X es un enunciado declarativo (desde el punto de vista de la enunciación) pero cuyo enunciado presenta una modalidad proposicional mediativa (marcador de modalidad mediativa de reporte: "Así que…").</td></tr>
<tr><td colspan="3">ESTRUCTURA PROFUNDA: Sea P una frase con forma de aserción convocada por un Exlocutor y Q una frase que contiene en efecto convocada por un Locutor. Q confirma que la aserción P es verdadera.</td></tr>
<tr><td>CONTENIDO DE P convocado por un Exlocutor</td><td rowspan="4">EN EFECTO</td><td>CONTENIDO DE Q convocado por un Locutor</td></tr>
<tr><td>Usted es francés.</td><td>[empleo absoluto] (Soy de París)</td></tr>
<tr><td>P es un COMENTARIO a un TÓPICO: ¿Es usted francés?</td><td>Q es un COMENTARIO al mismo TÓPICO que P: ¿Es usted francés?</td></tr>
<tr><td>NATURALEZA DE P: P es una aserción. Tipo de aserción: descripción de una identidad.</td><td>En efecto aparece en un turno de habla reactivo, dentro de un diálogo.</td></tr>
<tr><td colspan="3">RELACIÓN SEMÁNTICA ENTRE P Y Q: Q es una tautología de P (aunque luego presenta un argumento que resulta ser un hipónimo del contenido P.)</td></tr>
<tr><td colspan="3">RELACIÓN PROPOSICIONAL ENTRE P Y Q: paráfrasis (aunque, tomados aislados, los contenidos P y Q establecen una relación de entrañamiento: Q→P).</td></tr>
</table>

[136] Nuestra división entre "hipótesis externas / internas", *enunciado / frase* y *estructura superficial / estructura profunda* se inspira en los trabajos de Anscombre y Ducrot (1976, 1983; Ducrot, 1980, 1984) pero en nuestro modelo hay a menudo una reconceptualización de estos conceptos y no siempre se corresponden de manera exhaustiva con lo que aparece definido en los trabajos de estos autores.

ALCANCE: *En efecto* afecta a una aserción, al dictum del primer miembro del discurso.
SIGNIFICACIÓN: [Confirmo que es verdad que P]: [Confirmo que es verdad que soy francés]

Las variables que aparecen en este cuadro representan el contexto que rodea al marcador del discurso. Este contexto aparece dividido en dos partes: por un lado, en gris claro, lo que consideramos como *estructura superficial*; por otro lado, en gris oscuro, lo que consideramos como *estructura profunda*. La primera pretende representar los *enunciados* (señalados como CONTENIDO X) tal como aparecen en el discurso mientras que la segunda pretende reflejar *frases* (CONTENIDOS representados como P), es decir, los contenidos realmente afectados por el marcador objeto de estudio. Esta diferencia entre estructura superficial y profunda no solo es pertinente sino además indispensable, pues en muchas ocasiones ocurre que un marcador del discurso puede afectar a un contenido diferente del que se ve en la estructura superficial[137].

Para analizar los ejemplos (5) y (6) vamos a proceder a estudiar las características de los entornos lingüísticos en los que se inserta cada marcador.

3. 1. ANÁLISIS DEL EJEMPLO DE *EN EFECTO* CONECTOR DE JUSTIFICACIÓN

El siguiente cuadro muestra el análisis del entorno lingüístico del conector *en efecto* en el ejemplo (6):

> (6) Los enunciados no son de las lenguas sino de la comunidad histórica que las ha hablado y las continúa hablando. EN EFECTO, todo objeto del que se habla siempre ha sido dicho anteriormente. (Calsamiglia y Tusón, 1999. *Las cosas del decir*, Ariel, p. 148).

<table>
<tr><td colspan="3">SENTIDO: justificación</td></tr>
<tr><td colspan="3">ESTRUCTURA SUPERFICIAL: X en effet Y. X e Y son enunciados explícitos.</td></tr>
<tr><td>Miembro del discurso$_1$</td><td colspan="2">Miembro del discurso$_2$</td></tr>
<tr><td>CONTENIDO DE X</td><td rowspan="2">EN EFECTO</td><td>CONTENIDO DE Y</td></tr>
<tr><td>"Los enunciados no son de las lenguas sino de la comunidad histórica que las ha hablado y las continúa hablando. "</td><td>"Todo objeto del que se habla siempre ha sido dicho anteriormente"</td></tr>
<tr><td colspan="3">ESTRUCTURA PROFUNDA: Sea P una frase con forma de aserción cuya fuente es el Locutor (L) y Q una frase con forma de aserción que contiene en efecto cuya fuerte es también el Locutor (L). La aserción Q justifica la aserción P y, al hacerlo, la vuelve verdadera.</td></tr>
<tr><td>CONTENIDO DE P convocado por el Locutor-L</td><td rowspan="3">EN EFECTO</td><td>CONTENIDO DE Q convocado por el Locutor-L</td></tr>
<tr><td>Los enunciados pertenecen a la comunidad histórica que los ha utilizado y los continúa utilizando.</td><td>Todo objeto del que se habla siempre ha sido dicho en el pasado.</td></tr>
<tr><td>P es un COMENTARIO a un TÓPICO: ¿A quién pertenecen los enunciados?</td><td>Q es un SUBCOMENTARIO de un SUBTÓPICO que sale de P: ¿Por qué los enunciados pertenecen a la comunidad</td></tr>
</table>

[137] La diferencia entre estructura superficial y estructura profunda y entre contenidos X-Y y contenidos P-Q bebe de los trabajos de Anscombre y Ducrot (1976, 1983, 1994).

		histórica que los ha utilizado y los continúa utilizando?
RAZONAMIENTO INFERENCIAL: la verdad de Q→ la verdad de P y da lugar a una inferencia por justificación: CONCLUSION: (P): Los enunciados pertenecen a la comunidad histórica que los ha utilizado y los continúa utilizando. JUSTIFICACION: (Q): Todo objeto del que se habla siempre ha sido dicho en el pasado.		
ALCANCE: *En effet* afecta a una aserción sobrentendida en el primer miembro del discurso.		
SIGNIFICACIÓN: [P (es verdadero) porque Q (es verdadero)]: [Los enunciados pertenecen a la comunidad histórica que los ha utilizado y los continúa utilizando porque todo objeto del que se habla siempre ha sido dicho en el pasado.]		

Por razones de espacio, comentaremos aquí solamente dos variables: el *alcance* del marcador y el *razonamiento inferencial*. El *alcance* hace referencia al contenido que se ve afectado por el marcador objeto de estudio. Como hemos visto, este contenido no siempre coincide con el enunciado que aparece en la estructura superficial, en el miembro del discurso que precede al conector. En este ejemplo, en el primer miembro del discurso se presenta un contenido ("Los enunciados no son de las lenguas sino de la comunidad histórica que las ha hablado y las continúa hablando") que es validado en el segundo miembro donde, además de presentarse el marcador, se incluye un argumento para apoyar dicha validación ("*En efecto*, todo objeto del que se habla siempre ha sido dicho anteriormente"). Como puede observarse, el contenido representado como X (correspondiente a la *estructura superficial*) es un enunciado de tipo declarativo desde el punto de vista de la enunciación. Ahora bien, *en efecto* no afecta aquí, igual que ocurría en (7), a este contenido, sino a otro que aparece representado con forma de P y que pertenece ya a la estructura profunda. Este tiene forma de aserción y se obtiene después de hacer una reconstrucción. Es un contenido implícito que aparece cuando el interlocutor reflexiona sobre el contenido explícito[138].

Por otro lado, vemos que el contenido Q [*Todo objeto del que se habla siempre ha sido dicho en el pasado*] es también una aserción. De este modo, podemos decir que el marcador *en efecto* cuando actúa como conector y expone un *sentido* de *justificación* funciona en un entorno lingüístico donde tanto P como Q son aserciones: la primera constituye una tesis y la segunda, una justificación que avala P. Como consecuencia, entre los dos miembros del discurso se da un razonamiento inferencial de tipo argumentativo donde en [P] tenemos la presentación de un hecho y en [Q], una justificación a ese hecho.

Como los contenidos P y Q son los dos aserciones, la glosa que constituye la *significación* de *en efecto* en este ejemplo debe reflejar este hecho. Esa es la razón de que esta incluya dos paréntesis que dicen (es verdadero); por otro lado, esta glosa debe asimismo reflejar el tipo de razonamiento inferencial que acabamos de exponer. De este razonamiento, que podríamos definir como de tipo *presentación de un hecho* (P)- *justificación* (Q), resulta la siguiente *significación*: [P (es verdadero) porque Q (es verdadero)], es decir: [Los enunciados pertenecen a la comunidad histórica que los ha utilizado y los continúa utilizando porque todo objeto del que se habla siempre ha sido dicho en el pasado.]

[138] En realidad, se trata de un sobrentendido o de una implicatura conversacional según se entiende en Grice pero aquí, por problemas de espacio, no podemos desarrollar este hecho.

3.2. ANÁLISIS DEL EJEMPLO DE *EN EFFET* CONECTOR DE JUSTIFICACIÓN

El contexto discursivo de *en effet* en el ejemplo (5) podría proyectarse en una *red discursiva*[139] como la siguiente:

> (5) […] puis je me suis préparée pour un rendez-vous important que j'avais ce matin-là. EN EFFET, on venait de me proposer un poste pour la rentrée dans une université de banlieue. (Frantext. Gault, V., 2006. *Le corps incertain*, p. 39)

<table>
<tr><td colspan="3">SENTIDO: justificación</td></tr>
<tr><td colspan="3">ESTRUCTURA SUPERFICIAL: X en effet Y. X e Y son enunciados explícitos.</td></tr>
<tr><td>Miembro del discurso$_1$</td><td colspan="2">Miembro del discurso$_2$</td></tr>
<tr><td>CONTENIDO DE X</td><td rowspan="2">EN EFECTO</td><td>CONTENIDO DE Y</td></tr>
<tr><td>"[…] puis je me suis préparée pour un rendez-vous important que j'avais ce matin-là. "
NATURALEZA DE X: X es un enunciado declarativo que presenta un juicio/un pensamiento a propósito de un hecho.</td><td>“[…] on venait de me proposer un poste pour la rentrée dans une université de banlieue. C'était un poste de professeur agrégé détaché dans le supérieur. ”</td></tr>
<tr><td colspan="3">ESTRUCTURA PROFUNDA: Sea P un «dire» del Locutor-L y Q una frase con forma de aserción que contiene en effet convocada también por el Locutor (L). La aserción Q de L justifica P.</td></tr>
<tr><td>CONTENIDO DE P convocado por el Locutor-L</td><td rowspan="4">EN EFECTO</td><td>CONTENIDO DE Q convocado por el Locutor-L</td></tr>
<tr><td>Je dis que ce matin-là, j’avais un rendez-vous important</td><td>On venait de me proposer un poste de professeur agrégé dans une université de banlieue.</td></tr>
<tr><td>P es un COMENTARIO a un TÓPICO: Qu’est-ce que tu dis?</td><td rowspan="2">Q es un COMENTARIO A UN SUBTÓPICO que sale de P: Pourquoi dis tu que ton rendez-vous était important?</td></tr>
<tr><td>NATURALEZA DE P: P es un “dire”.</td></tr>
<tr><td colspan="3">RAZONAMIENTO INFERENCIAL: relación de causa (Q) a consecuencia (P):
CAUSA (Q): On venait de me proposer un poste de professeur agrégé dans une université de banlieue.
CONSECUENCIA (P): Je dis que ce matin-là j’avais un rendez-vous important.</td></tr>
<tr><td colspan="3">ALCANCE: En effet afecta al “dire” del primer miembro del discurso.</td></tr>
<tr><td colspan="3">SIGNIFICACIÓN: [La raison pour laquelle je dis que P, c’est parce que Q]: [La raison pour laquelle je dis que ce matin-là j’avais un rendez-vous important, c’est parce qu’on venait de me proposer un poste de professeur agrégé dans une université de banlieue.]</td></tr>
</table>

Como muestra el cuadro de análisis, la *significación* atribuible a *en effet* conector cuando tiene un sentido de *justificación* está constituida por una glosa diferente a la del marcador español. En concreto, aquí proponemos que la glosa para *en effet* conector de justificación es: [La raison pour laquelle je dis que P, c’est parce que Q]. Ello es así porque esta glosa está relacionada con un diferente tipo de razonamiento inferencial entre los dos contenidos que conecta el marcador: aquí no tenemos un caso de *presentación de un*

[139] Nosotros llamamos *red discursiva* a la representación explícita de las características que constituyen el entorno de un marcador durante su actuación en el discurso. Estas características, definidas según reglas semánticas y pragmáticas de diversa índole (alcance, estructura informativa, polifonía, etc.) conforman el grupo de restricciones que impone un marcador a su aparición en el discurso y son, además, responsables de su interpretación. Una *red discursiva* consta de dos niveles: un nivel de *estructura superficial* (que se corresponde con el *sentido*) y uno de *estructura profunda* (que se corresponde con la *significación*).

hecho [P] –*justificación* [Q], como ocurría con el ejemplo de *en efecto*, sino un razonamiento inferencial de tipo *consecuencia* [P]- *causa* [Q]. Esta distinta glosa también se explica porque el *alcance* del marcador francés no es el mismo que el del español: aquí *en effet* no afecta a un contenido que tiene forma de aserción y que subyace bajo el contenido X. El marcador *en effet* no tiene como alcance el enunciado que lo precede sino el hecho de haberlo enunciado, es decir, *en effet* conector no afecta a lo "dicho" sino a la acción del "decir", y ello ha de quedar reflejado en su glosa.

La prueba de que los dos marcadores exponen un *sentido* de *justificación* que se corresponde con diferentes *significaciones* es que si intentáramos intercambiar las *glosas* que hemos definido para cada caso veríamos que este procedimiento no refleja en realidad lo que hace el marcador en cada ejemplo de cada lengua:

> (6) Los enunciados no son de las lenguas sino de la comunidad histórica que las ha hablado y las continúa hablando. EN EFECTO, todo objeto del que se habla siempre ha sido dicho anteriormente. (Calsamiglia y Tusón, 1999. *Las cosas del decir*, p. 148).
> SI APLICAMOS LA GLOSA DE *EN EFFET* CONECTOR DE JUSTIFICACIÓN A ESTE EJEMPLO…: [La raison pour laquelle je dis que P, c'est parce que Q]: [??La razón por la cual digo que los enunciados no son de las lenguas sino de la comunidad histórica que las ha hablado y las continúa hablando es porque todo objeto del que se habla siempre ha sido dicho anteriormente]. ⇒ *No funciona el razonamiento inferencial*.

> (5) […] puis je me suis préparée pour un rendez-vous important que j'avais ce matin-là. EN EFFET, on venait de me proposer un poste pour la rentrée dans une université de banlieue. (Frantext. Gault, V., 2006. *Le corps incertain*, p. 39)
> SI APLICAMOS LA GLOSA DE *EN EFECTO* CONECTOR DE JUSTIFICACIÓN A ESTE EJEMPLO: [P (est vrai) parce que Q (est vrai)]: ⇒ *La glosa no puede aplicarse porque P ni siquiera es una aserción*.

4. ANÁLISIS DE *EN EFECTO* EN LAS MUESTRAS DE IL

Como hemos visto, dos marcadores del discurso que pueden exhibir un mismo *sentido* en dos lenguas diferentes no son forzosamente intercambiables en un mismo contexto: cada marcador actúa en un entorno lingüístico que debe responder a ciertas restricciones, especificadas para cada lengua. En el caso de los hablantes no nativos, nosotros postulamos que, cuando se da una interferencia, lo que ocurre es que un usuario está insertando un marcador en un entorno lingüístico que no cumple necesariamente con las restricciones que la lengua en cuestión impone para su uso. En el caso concreto de la utilización de *en efecto* por parte de los estudiantes francófonos de español, creemos que los usuarios no nativos utilizan el marcador haciendo que este exhiba efectivamente un *sentido* de *justificación* pero haciendo que funcione en un entorno lingüístico que no cumple las restricciones que hemos descrito para el caso del español. Si recreamos la *red discursiva* de una de las muestras de interlengua que presentamos al principio, veremos que la glosa que aparece es la que hemos descrito para *en effet* y no la que hemos descrito para *en efecto*:

> (3) Pero, por otra parte, no pienso que es una buena decisión de prohibir COMPLETAMENTE el consumo del tabaco en TODO el país. *EN EFECTO*, para mí si una persona decida de fumar es su elección aunque no debe fumar en un lugar publico para protectar la salud de otros.

<table>
<tr><td colspan="3">SENTIDO: justificación</td></tr>
<tr><td colspan="3">ESTRUCTURA SUPERFICIAL: X en effet Y. X e Y son enunciados explícitos.</td></tr>
<tr><td>Miembro del discurso$_1$</td><td colspan="2">Miembro del discurso$_2$</td></tr>
<tr><td>CONTENIDO DE X</td><td rowspan="2">EN EFECTO</td><td>CONTENIDO DE Y</td></tr>
<tr><td>"[…] no pienso que es una buena decisión de prohibir COMPLETAMENTE el consumo del tabaco en TODO el país. "</td><td>“[…] para mí si una persona decida de fumar es su elección aunque no debe fumar en un lugar publico para protectar la salud de otros. ”.</td></tr>
<tr><td colspan="3">ESTRUCTURA PROFUNDA: Sea P un «dire» del Locutor-L y Q una frase con forma de aserción que contiene en effet convocada también por el Locutor (L). La aserción Q de L justifica P.</td></tr>
<tr><td>CONTENIDO DE P convocado por el Locutor-L</td><td rowspan="3">EN EFECTO</td><td>CONTENIDO DE Q convocado por el Locutor-L</td></tr>
<tr><td>Digo que prohibir completamente el consumo de tabaco en todo el país no es una buena decisión.</td><td>Las personas son libres de elegir por sí mismas si quieren fumar o no.</td></tr>
<tr><td>NATURALEZA DE P: P es un “dire”.</td><td></td></tr>
<tr><td colspan="3">RAZONAMIENTO INFERENCIAL: relación de causa (Q) a consecuencia (P):
CAUSA (Q): Las personas son libres de elegir por sí mismas si quieren fumar o no.
CONSECUENCIA (P): Digo que prohibir completamente el consumo de tabaco en todo el país no es una buena decisión.</td></tr>
<tr><td colspan="3">ALCANCE: En efecto afecta al “decir” del primer miembro del discurso.</td></tr>
<tr><td colspan="3">SIGNIFICACIÓN: [La razón por la cual P, es porque Q]: [La razón por la cual digo que prohibir completamente el consumo de tabaco en todo el país no es una buena decisión es porque las personas son libres de elegir por sí mismas si quieren fumar o no]</td></tr>
</table>

Como vemos, el usuario no nativo que ha utilizado aquí el marcador *en efecto* está recreando un esquema de funcionamiento típico del marcador discursivo francés: el alcance del conector es aquí el “dire” (‘decir’) del miembro del discurso previo y entre los contenidos que relaciona se establece una relación de tipo *consecuencia* (P) – *causa* (Q). Este tipo de esquema es típico del conector francés, no del español, de ahí que como resultado se obtenga una interferencia lingüística.

5. CONCLUSIONES

En estas páginas hemos querido profundizar en el análisis de un fenómeno de interferencia lingüística concreto que afecta a los textos escritos de los aprendices francófonos de español. Este análisis se ha basado en una propuesta donde se postula que dos marcadores del discurso con muchas similitudes entre dos lenguas pueden vehicular un mismo *sentido* y sin embargo no ser intercambiables en un mismo contexto. Hemos postulado que la razón de esta imposibilidad ha de buscarse en el hecho de que los marcadores del discurso imponen ciertas restricciones a los contextos discursivos en los que se insertan, los cuales deben cumplir ciertas características. Estas características, que muestran el funcionamiento de un marcador durante su actuación discursiva, son asimismo responsables de su semantismo pero ocurre que dos hablantes pueden obtener un mismo sentido por parte de dos marcadores diferentes y que este sentido esté relacionado con un diferente funcionamiento por parte de los dos ítems. Esta razón explica, según nuestro estudio, los fenómenos de interferencia que se dan en los

aprendices francófonos de español en el caso concreto del uso que hacen del conector *en efecto* cuando lo utilizan con un sentido de justificación: transfieren el esquema contextual que se corresponde con el conector francés *en effet* cuando este actúa con un sentido de justificación.

Además de presentar una propuesta para dar cuenta del origen de una interferencia, en estas páginas hemos querido mostrar un tipo de análisis relativo a los marcadores del discurso que difiere del de otras perspectivas de estudio, tales como la de la Lingüística del texto o la de la Teoría de la relevancia. Nuestra propuesta difiere principalmente en que, para definir el semantismo de un marcador, se estudia el contexto discursivo en el que este actúa y, con ello, se explica por qué un marcador exhibe un determinado sentido. Conceptos como los de *de acto de habla* o *instrucción de procesamiento* resultan, a nuestro modo de ver, insuficientes, pues se determinan a partir de la sola intuición del lingüista o del hablante, sin tener en cuenta que los marcadores actúan en contextos que tienen unas características semántico-discursivas determinadas, lo cual hace difícil recurrir a ellos para dar cuenta de problemas como el que hemos querido resolver en estas páginas.

BIBLIOGRAFÍA

Anscombre, J.-C. y O. Ducrot, 1976. "L'argumentation dans la langue", en *Langages*, 42, 5-27.

Anscombre, J.-C. y O. Ducrot, 1983. *L'argumentation dans la langue*. 3ª ed. Liège: Mardaga.

Blakemore, D., 1987. *Semantic constraints on relevance*. Oxford: Blackwell.

Casado Velarde, M., 1998. "Lingüística del texto y marcadores del discurso", en Martín Zorraquino, M. A. y E. Montolío Durán, coors. *Los marcadores del discurso. Teoría y análisis*. Madrid: Arco / Libros, 55-70.

Ducrot, O., 1980. *Les mots du discours*. Paris: Minuit.

Ducrot, O., 1984. *Le dire et le dit*. Paris: Minuit.

Falk, J., 2006. "En efecto, es su cumpleaños mañana. Observaciones sobre el marcador del discurso *en efecto*", en VVAA. *Discurso, interacción e identidad. Homenaje a Lars Fant*. Stockholms Universitet, 37-63.

Montolío Durán, E., 1998. "La teoría de la relevancia y el estudio de los marcadores discursivos", en Martín Zorraquino, M. A. y E. Montolío Durán (coord.). *Los marcadores del discurso. Teoría y análisis*. Madrid: Arco / Libros, 93-120.

Murillo Ornat, S., 2010. "Los marcadores del discurso y su semántica", en O. Loureda Lamas, O. y E. Acín Villa (coords.). *Los estudios sobre marcadores del discurso en español, hoy*. Madrid: Arco /Libros, 183-240.

Perrin, L., (dir.) 2006. *Le sens et ses voix. Dialogisme et polyphonie en langue et en discours*. Recherches linguistiques, 28. Metz: Université Paul Verlaine.

Pons Bordería, S., 2004. *Conceptos y aplicaciones de la Teoría de la Relevancia*. Madrid: Arco/Libros.

Piedehierro, C., 2009. "La transferencia de instrucción. Un rasgo de la interlengua de aprendices francófonos de ELE", en *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, [en línea] 5 (3), 55-86. Disponible en:
http://www.nebrija.com/revista-linguistica/
[fecha consulta 10 nov 2014]

Piedehierro, C., 2012. *Un modelo de pragmática lingüística para el análisis de los marcadores del discurso. Aplicación al estudio contrastivo de en efecto y en effet*. Tesis doctoral (Phd). École des Hautes Études en Sciences Sociales (París) y Universidad Autónoma de Madrid (Madrid).

Portolés, J., 1998. "La teoría de la argumentación en la lengua y los marcadores del discurso", en Martín Zorraquino, M. A. y E. Montolío Durán (coords.). *Los marcadores del discurso. Teoría y análisis*. Madrid: Arco/ Libros, 71-92.

Portolés, J., 2001 [1998]. *Marcadores del discurso*. Barcelona: Ariel.

AXELLE VATRICAN
UNIVERSITÉ DE TOULON
UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

EL CONDICIONAL DE TIPO MODAL EN ESPAÑOL Y EN FRANCÉS: LECTURA Y TRADUCCIÓN

INTRODUCCIÓN

El español y el francés disponen de un tiempo llamado condicional, que abarca usos temporales y modales (Bello, 1847; NGLAE, 2009, §23.15, Rojo & Veiga, 1999, p. 2916; Riegel, Pellat & Reboul, 1994). El español tiene un uso temporal (1) y cuatro modales: el hipotético o "no factual" (2), el de cortesía / atenuación (3), el de probabilidad (4) y el del rumor o periodístico (5):

(1) María me dijo ayer que *llegaría* su hermano hoy.
(2) Si hablaras con él, se *arreglaría* el problema.
(3) Te *pediría* que lo hicieras cuanto antes.
(4) En aquella época, Pedro *tendría* unos cuarenta años.
(5) España *estaría* libre de ébola el dos de diciembre. (*El País*, 21/10/14)

El francés, por su parte, ofrece un uso temporal (6) y cuatro modales, que son el hipotético (7), el de cortesía / atenuación (8), el del rumor o periodístico (9) y el lúdico (10):

(6) Marie m'a dit hier que son frère *arriverait* aujourd'hui.
(7) Si tu prenais la voiture, tu *arriverais* au travail plus rapidement.
(8) Tu *devrais* travailler davantage.
(9) Le gouvernement *renoncerait* aux ordonnances sur le travail dominical. Selon 'Les Echos', l'abandon du recours aux ordonnances du travail dominical *aurait été acté* mardi soir lors d'un dîner à l'Elysée. (*Le Point*, 4/09/14)
(10) Ça, ce *serait* la montagne, dit le gamin blond. Alors vous *seriez* les Indiens et Ian *arriverait* par derrière en rampant avec Basil. (H. Bazin, *Bienheureux de la désolation*, p. 84, *in* Grévisse, §860).

Como se observará, la diferencia entre los dos idiomas es mínima: el español dispone de un condicional de probabilidad (4) del que carece el francés, y el francés dispone de un condicional lúdico (10) del que carece el español. Nuestro objetivo en el presente trabajo será explicar por qué, aunque ambas formas comparten la mayoría de sus usos, tanto temporales como modales, así como la misma etimología – están formados a partir de la perífrasis constituida por el verbo en infinitivo + HABERE en pretérito imperfecto (CANTARE HABEBAM > *cantaría / chanterais*; Company Company 2006; Penny, 1998; Lloyd, 1993) – surgen problemas de traducción. Se observará en efecto que, dentro de la clase de los modales, se dan casos de condicionales en francés que no pueden traducirse por un condicional en español. Creemos que un especialista de lengua española no puede

desconocer estos usos y esperamos que la hipótesis que aquí ofrecemos permita interpretar mejor dicha forma verbal.

A la hora de analizar las estructuras condicionales, suele recurrirse a los conceptos de "mundo actual" y de "mundo posible" (Kratzer, 1991; Iatridou, 2000; Montolío, 1999) puesto que en todo enunciado en el que se usa el condicional de tipo modal, se debe distinguir entre el mundo posible donde se sitúa la acción expresada en condicional y el mundo actual donde el hablante formula dicha afirmación, que coincide con el presente de la enunciación. Así, en el ejemplo (2), la acción de "arreglarse" se sitúa en un mundo posible distinto al mundo actual del locutor. Sin embargo, el hablante expresa esta relación de condición en el mundo actual e, implícitamente, puede sacar conclusiones sobre la posible o imposible realización de la acción. Formulamos la hipótesis de que un enunciado en el que aparece un condicional de tipo modal, tanto en francés como en español, ofrece un doble anclaje: por una parte, el mundo posible donde se sitúa la acción expresada en condicional y, por otra, el mundo actual del hablante, respecto del cual se interpreta la frase (posibles implicaturas). La forma verbal se lee a partir del mundo posible en que se sitúa la acción descrita por el verbo (marco del evento) o bien se lee a partir del presente del hablante (marco de la enunciación). Esta idea no difiere mucho de aquella defendida por Enç (1987) según la cual la interpretación de un tiempo necesita en ocasiones no solo el marco del evento (marco deíctico: situación a la que refiere el verbo) sino también el marco de la enunciación (marco del presente del hablante). Intentaremos mostrar que un uso modal de condicional también conlleva esta doble lectura y defenderemos la idea de que esta doble lectura es la que puede acarrear problemas de traducción.

1. EL DOBLE ANCLAJE

Observemos el ejemplo (11):

(11) El presidente ganaría las elecciones.

El ejemplo (11) puede interpretarse de dos formas, esto es, a partir de dos puntos de anclaje. Por una parte, "el presidente ganar las elecciones" refiere a una situación que se sitúa en un mundo alternativo llamado "mundo posible" y se puede subordinar explícita o implícitamente a otra situación, a una prótasis. Así ocurre también con *si no hubiera tenido cincuenta amantes* en (12):

(12) El presidente ganaría las elecciones, *si no hubiera tenido 50 amantes*.

De ser así, obtenemos un condicional llamado "no factual" que conforma una construcción condicional de tipo *irreal*. Respecto al mundo actual presente, no equivale a "puede que gane las elecciones" sino que implica "no va a ganar las elecciones", presuposición en este caso. Interpretamos este enunciado a partir de la inferencia presente que es la negación del evento *ganar* y que se ancla en el presente del hablante. Respecto a otro mundo posible, que no es el actual, no ha tenido 50 amantes y entonces

gana las elecciones. De alguna forma puede decirse que la acción descrita solo cobra "realización" en el mundo posible. En el mundo presente actual, sabemos que no se realiza. La morfología *–ría* sirve para trasladar la acción a otro mundo posible mediante una construcción condicional <si *p, q*>.

Ahora bien, del ejemplo (11) puede sacarse otra lectura añadiendo el adverbio *próximamente*. Yo hablante en el presente expreso que esta situación "el presidente ganar las elecciones" es para mí una probabilidad y no la subordino a ninguna otra situación. Obtenemos el ejemplo (13):

(13) El presidente ganaría las elecciones *próximamente*.

Una interpretación desde el mundo actual, "puede que gane las elecciones" parece expresar el punto de vista hipotético del hablante sobre una situación presente o futura; "el presidente gana las elecciones", pensando que va o no a ganar las elecciones o, mejor dicho, pensando que la información "va o no ganar las elecciones" atribuida a otro hablante, puede o no ser cierta. El hablante quiere decir que la información "el presidente ganará las elecciones" expresada y transmitida por otra fuente distinta al hablante, puede o no ser verdadera. La morfología *–ría* funciona como un operador epistémico de posibilidad cuya fuente es el hablante mientras que la información "el presidente gana(rá) las elecciones" se atribuye a otro hablante distinto. De ese modo, el morfema *–ría* funciona como un operador modal epistémico que versa sobre la fuerza ilocutiva de la proposición aquí marcada entre corchetes; (13) equivale a (14):

(14) [La información [el presidente ganar las elecciones] $_{loc2}$ es probablemente verdadera en mi opinión]$_{loc1}$.

Aquí, la morfología *–ría* expresa una posibilidad o probabilidad que procede del hablante (loc 1), la cual opera sobre la fuerza ilocutiva de una proposición que procede de otra fuente distinta (loc 2). El resultado es un condicional de tipo periodístico. A continuación, veremos que se dan casos de *condicionales* modales en *francés* que deben traducirse por un *presente* al *español* porque no permiten trasladar la acción a un mundo posible sino que expresan el punto de vista presente del hablante. Se trata de los verbos de lengua como *dire* y de los verbos modales *savoir* y *croire*. Intentemos primero aclarar la noción de modalidad.

2. LA MODALIDAD: DEFINICIÓN

2.1. EL MUNDO POSIBLE

Un condicional es modal cuando sitúa la acción en un mundo distinto al mundo actual. Así como dice Kearns (2011, p. 8 y p. 82), "[T]he term possible worlds is used in semantics for hypothetical ways reality might be or might have been. (…) A possible world different from the actual world is a whole alternative universe (…)". Ya no sitúa la acción en la

cronología de los acontecimientos –pasado, presente, futuro– sino en un mundo posible alternativo al mundo actual donde se encuentra el hablante.

2.2. MODALIDAD EPISTÉMICA Y MODALIDAD RADICAL / DEÓNTICA

Lingüísticamente, suelen destacarse dos modalidades: la epistémica y la radical, llamada también deóntica. Seguiremos dos definiciones clásicas. Según Lyons (1977, p. 793 y p. 823) la modalidad epistémica es proposicional: tiene que ver con el conocimiento del hablante sobre la posibilidad o la necesidad de la verdad de una proposición; por el contrario, la modalidad deóntica se relaciona con la posibilidad o la necesidad de los actos realizados por un individuo. Por su parte, la *NGLE* (2009, § 28.6c) considera que "la modalidad epistémica se aplica a un contenido proposicional" y "la modalidad radical o personal se predica de un sujeto". El condicional solo expresa la modalidad de la posibilidad y no la de la necesidad como muestra por ejemplo (15), el cual se interpreta como "es posible que en aquella época Juan tuviera unos 40 años" y no como "es necesario que en aquella época Juan tuviera unos 40 años".

(15) En aquella época, Pedro tendría unos cuarenta años.

En (15) solo cabe la interpretación de la modalidad epistémica pues la posibilidad opera sobre la proposición entera; dicho de otra forma, significa que "dentro de todas las cosas que posiblemente pueden ocurrir, cabe la de que en aquella época Pedro tuviera unos cuarenta años". La posibilidad no opera sobre el individuo *Pedro* ya que no equivale a "dentro de todas las cosas que posiblemente puede hacer o sufrir Pedro, cabe la de tener unos cuarenta años". El condicional solo expresa la modalidad epistémica de posibilidad. Veremos a continuación que esta modalidad implica a su vez una lectura doble.

3. LECTURA: DOS CLASES DE CONDICIONALES MODALES

Vamos a tratar de mostrar que, a grandes rasgos, puede hacerse una distinción entre, por un lado, los condicionales modales cuya lectura se hace a partir del mundo posible, y, por otro, aquellos cuya lectura se hace a partir del mundo actual presente. En el primer caso, el verbo en condicional se lee a partir del mundo posible: sitúa la acción en otro mundo posible y permite conformar una construcción condicional del tipo <si *p, q*>. En el segundo caso, el verbo en condicional se lee a partir del mundo presente. Implica una lectura de presente. Equivale a "es posible que" y expresa la modalidad epistémica de posibilidad. Veamos a continuación esos dos casos.

3.1. SE SITÚA LA ACCIÓN EN OTRO MUNDO POSIBLE

Dos tipos de condicionales modales deben leerse a partir del mundo posible y conforman una construcción condicional <si *p, q*>. Se trata en primer lugar, del condicional no factual ("hypothétique"), con una prótasis sobreentendida, tal y como se ejemplifica en (16) y (17):

(16) Estaría encantada (si vinieras).
(17) Je serais ravie (si tu venais).

Interpretar de forma adecuada "Estaría encantada" y "Je serais ravie" nos obliga a sobreentender o a añadir una prótasis.

En segundo lugar, el condicional de cortesía / atenuación ("de politesse / d'atténuation"), en muchos casos solo puede interpretarse a partir de una prótasis sobreentendida tal y como podrá observarse en (18) y (19):

(18) De buena gana me tomaría un café (si pudiese / si me trajeras uno).
(19) Je prendrais bien un café (si j'en avais la possibilité / si tu m'en apportais un).

Estos dos condicionales modales no pueden interpretarse a partir del presente puesto que no equivalen a "es posible que" (punto de vista en presente del hablante). Con el condicional no factual, en (20) y (21), no se da la equivalencia entre (a) y (b):

(20) a. Estaría encantada (si vinieras).
b. #Es posible que esté encantada.
(21) a. Je serais ravie (si tu venais).
b. #Il est possible que je sois ravie.

El condicional de atenuación tampoco puede ser equivalente a "es posible que", tal y como se verá en (22) y (23) donde no se no se da la equivalencia entre (a) y (b) pero sí entre (a) y (c) con una prótasis interna:

(22) a. Me *gustaría* que me acompañaras al cine.
b. #Es posible que me guste que me acompañes al cine.
c. Si me acompañaras, me gustaría.
(23) a. *J'aimerais* que tu m'accompagnes au cinéma.
b. #Il se peut que j'aime que tu m'accompagnes au cinéma.
c. Si tu m'accompagnais au cinéma, cela me ferait plaisir.

3.2. SE SITÚA EN EL MUNDO ACTUAL PRESENTE

Dos tipos de condicionales se leen a partir del mundo actual (presente del hablante) y expresan la modalidad epistémica de posibilidad: el condicional de probabilidad y el condicional de rumor. El verbo en condicional equivale a "es posible que". Esto pasa primero con el condicional de probabilidad ("de conjecture"), donde se da la equivalencia entre (a), (b) y (c) en (24):

(24) a. Juan tendría entonces unos 40 años
b. Juan entonces tenía probablemente unos 40 años. / A celle époque, Juan avait probablement dans les 40 ans.
c. Es posible / probable que [Juan en aquella época tuviera unos 40 años].

También ocurre con el condicional del rumor ("journalistique") en (25) y (26) donde se da la equivalencia entre (a) y (b):

(25) a. Le gouvernement *renoncerait* aux ordonnances sur le travail dominical. Selon 'Les Echos', l'abandon du recours aux ordonnances du travail dominical *aurait été acté* mardi soir lors d'un dîner à l'Elysée. (*Le Point*, 4/09/14)

b. Il est possible que l'information selon laquelle [le gouvernement renonce aux ordonnances sur le travail dominical] soit vraie. Il est possible que l'information selon laquelle [l'abandon du recours aux ordonnances du travail dominical *ait été acté* mardi soir lors d'un dîner à l'Elysée] soit vraie.

(26) a. España *estaría* libre de ébola el dos de diciembre. (*El País*, 21/10/14)
b. Es posible que la información según la cual [España *esté* libre de ébola el dos de diciembre] sea verdad.

Estos enunciados se leen a partir del mundo actual –presente del hablante- y no a partir del mundo posible; no se puede subordinar el verbo en condicional (*renoncerait, estaría*) a una prótasis *p*. El condicional de probabilidad en (27) rechaza la equivalencia entre (a) y (b):

(27) a. Es posible que Juan tuviera 40 años / Juan probablemente tenía unos 40 años.

b. #[140]Juan tendría (entonces) unos 40 años, si no hubiera muerto.

Del mismo modo, el condicional de rumor no admite la equivalencia entre (a) y (b) en (28) y (29), enunciados aceptables pero donde se obtiene ya otra interpretación diferente a la del condicional de rumor:

(28) a. Le gouvernement *renoncerait* aux ordonnances sur le travail dominical. Selon 'Les Echos', l'abandon du recours aux ordonnances du travail dominical *aurait été acté* mardi soir lors d'un dîner à l'Elysée. (*Le Point*, 4/09/14)

b. # Le gouvernement renoncerait aux ordonnances sur le travail dominical, si personne ne l'en empêchait. L'abandon du recours aux ordonnances du travail dominical *aurait été acté* mardi soir lors d'un dîner à l'Elysée, si les syndicats ne s'y étaient pas opposés.

(29) a. España *estaría* libre de ébola el dos de diciembre. (*El País*, 21/10/14)
b. # España *estaría* libre de ébola el dos de diciembre, si encontraran la vacuna que lo curara.

Ni el condicional de probabilidad ni el condicional de rumor se leen a partir de una construcción condicional conformada con una prótasis *p* que constituya la causa de *q*. No se leen a partir del mundo posible sino a partir del presente del hablante. Esta posibilidad de doble lectura del condicional hace que surjan problemas de traducción, concretamente en el caso del llamado condicional de cortesía / atenuación.

[140] # significa 'no equivalente a'.

4. INTERPRETACIÓN Y TRADUCCIÓN DEL CONDICIONAL DE CORTESÍA / ATENUACIÓN

4.1. INTERPRETACIÓN DEL CONDICIONAL DE CORTESÍA / ATENUACIÓN

Este tipo de condicional se lee a partir de ambos mundos: el mundo posible y el mundo actual. Literalmente, esto es, semánticamente, el verbo en condicional sitúa la acción en un mundo posible, pero pragmáticamente atenúa la fuerza de la aserción y por tanto se lee a partir del mundo actual:

(30) Me *gustaría* que me acompañaras al cine.
(31) Je *prendrais* bien un café.

El enunciado (30) significa literalmente: "si en otro mundo posible me acompañaras, me gustaría", pero nunca se da esta lectura. Se lee el enunciado a partir del mundo actual, es decir, a partir de las inferencias que se sacan del enunciado en presente. Recurriremos a los actos de habla tal y como vienen definidos por Searle (1969) y Grice (1975). Pragmáticamente, en el presente de enunciación, este ejemplo conlleva al menos dos implicaturas: 1. *Deseo que me acompañes al cine*, cuando versa sobre la fuerza ilocutiva del enunciado. 2. *Acompáñame al cine*. Se trata de una petición de acción y versa sobre la fuerza perlocutiva del enunciado, es decir sobre lo que realiza el hablante mientras habla. Literalmente, (30) se sitúa en un mundo posible, pero lo más natural es que se lea a partir del presente, ya que expresa un deseo. De un modo similar, (31) literalmente significa "si dans un autre monde j'avais le temps ou si tu en préparais un, je prendrais bien un café". Pragmáticamente, conlleva, dependiendo de la situación interlocutiva, dos implicaturas*: 1. Deseo beber un café*, en cuyo caso se trata de la fuerza ilocutiva. *2. Tráeme uno*, en cuyo caso se trata de la fuerza perlocutiva.

Este doble anclaje en el mundo posible y en el mundo actual del hablante propio del condicional y que acabamos de estudiar con el condicional de cortesía / atenuación conlleva problemas de traducción entre el español y el francés. Se dan casos de condicionales en francés que solo admiten una lectura a partir del mundo actual, anclada en el presente del hablante y por esta razón se traducen por un presente en español. Se trata de los verbos de lengua (*dire*) y de los verbos modales (*savoir, croire*).

4.2. TRADUCCIÓN DE LOS VERBOS DE LENGUA ("DIRE") Y DE LOS VERBOS MODALES ("SAVOIR", "CROIRE")

4.2.1. On dirait que

(32) a. *On dirait* qu'il va pleuvoir.
b. Parece que va a llover.

(33) a. *On dirait* qu'il a plu.
b. Parece que ha llovido.

Si se interpreta literalmente el ejemplo (32), entendemos que "en un mundo distinto al mundo de la enunciación, uno diría que va a llover". Pero no es la interpretación que suele hacerse del enunciado. El sentido que le damos es: "en el mundo actual parece que va a llover". El francés recurre a la hipótesis en condicional (mundo posible) en (32 a) mientras que el español recurre al presente (mundo actual) en (32 b). Tanto en (32 a-b) como en (33 a-b), tenemos una doble lectura: en un mundo distinto al mundo de la enunciación, "se / uno / cualquiera diría que va a llover". En el mundo actual presente del hablante, en primer lugar, surge una implicatura (inferencia): uno *diría*, esto es, uno infiere a partir de lo que *ve* que en un futuro próximo va a llover. En segundo lugar, se expresa la modalidad epistémica de hipótesis. La hipótesis opera sobre la subordinada "qu'il va pleuvoir" y significa "es muy probable / posible que vaya a llover" ("il se peut qu'il pleuve") y no sobre el verbo en condicional "on dirait", el cual no significa "es muy probable / posible que se diga" (#"il se peut qu'on dise"). En tercer lugar, aparece la evidencialidad: indica que la fuente de la información es visual y, por tanto, directa. "On dirait que" / "parece que" muestran que el hablante ha visto en el mundo real que iba a llover; hay señales visibles (las nubes, la falta de luz, etc.) que le permiten inferir que va a llover. La lectura de "on dirait que" se hace a partir del mundo presente y por esta razón se traduce al español por un presente.

4.2.2. Comme qui dirait

Es un marcador del discurso que permite establecer cierta distancia entre el hablante y lo dicho, y de esa forma atenúa la fuerza de la aserción. En el origen, se deriva de una comparación y cobra el sentido de "comme celui qui dirait que", comparación que ha desaparecido hoy (Gómez-Jordana, 2009, p. 97). De esa comparación proviene la distancia, porque parece que lo asevera otro ("comme la personne qui dirait") y no el propio hablante. Veámoslo con el ejemplo (34):

(34) Il y a, comme qui dirait, un problème.

Propondremos dos traducciones posibles, en función del grado de compromiso del hablante. En los dos casos, se lee a partir del mundo actual, presente del hablante. Ahora bien, en (35) el hablante oculta su opinión detrás de lo que dice otro (*como quien dice*) pero expresa un compromiso fuerte con lo que dice:

(35) Como quien dice, tenemos un problema.

En (36), no se oculta detrás de ningún otro enunciador: la atenuación está a su cargo. Sin embargo, la fuerza del compromiso con lo aseverado ("es un problema") es menor:

(36) Tenemos, por así decirlo, un problema.

Nos encontramos con el mismo problema con los verbos modales *savoir y croire*.

4.2.3. Ne saurait

La gramática *Le Bon Usage* de GREVISSE nos dice lo siguiente:

> La langue soignée emploie s*avoir* au conditionnel présent avec le sens de *pouvoir* au présent. Cela se fait normalement dans des phrases négatives, avec la négation simple *ne* (sans *pas*): *je ne saurais = je ne peux*. (Grevisse, 1994: §337-338)

Y propone los siguientes ejemplos:

> (37) Les hommes *ne sauraient* se passer de religion. (Duhamel, *Biographie de mes fantômes*, p. 222).
>
> (38) Les problèmes politiques *ne sauraient* être exclus des conversations (De Gaulle, *Mém. de guerre*, t. II, p. 124).

El los enunciados (37) y (38), se advierte que *ne saurait* cobra el sentido de "il est impossible que". Lo característico de esta construcción es que surge muy a menudo con un sujeto de tipo "no animado", tal y como se observará en los ejemplos (39) a (42):

> (39) *Cette objection* ne saurait être retenue à la lumière de faits qui se passent encore sous nos yeux [...]. (C. Camproux, *Les langues romanes,* p. 53).
>
> (40) *Un tel crime* ne saurait rester impuni.
>
> (41) *Ce bois* ne saurait brûler.
>
> (42) *Il* ne saurait rien arriver de plus fâcheux.

En español, no es aceptable la traducción por 'no sabría' puesto que *saber* solo selecciona sujetos de tipo animado: *Yo no sabría decírtelo*. Cuando el sujeto designa una cosa, una entidad no animada *(objection, crime, bois, il)*, la traducción literal en condicional es imposible. Será necesario traducirlo por un presente: *no puede (= no es posible que)*.

(43) a. *Cette objection* ne saurait être retenue à la lumière de faits qui se passent encore sous nos yeux [...]. (C. Camproux, *Les langues romanes,* p. 53).
b. Esa objeción no {*sabría / puede} ser aceptada.

(44) a. *Un tel crime* ne saurait rester impuni.
b. Tal crimen no {*sabría / puede} quedar impune.

(45) a. *Ce bois* ne saurait brûler.
b. Esta madera no {*sabría / puede} quemarse.

(46) a. *Il* ne saurait rien arriver de plus fâcheux.
b. No {*sabría / puede} ocurrir nada más fastidioso.

Se observará que la lectura epistémica anclada en el mundo actual presente versa sobre la proposición y no sobre el sujeto. El ejemplo (45) no significa que "en otro mundo posible, esta madera no sabría quemarse" sino que "en este mundo, es imposible que se queme esta madera". El verbo *ne saurait* hace de operador modal de posibilidad y opera sobre la proposición entera. Ahora bien, ¿cómo funciona sintácticamente? Para intentar contestar a esta pregunta, volvamos sobre el ejemplo (47):

(47) a. *Un tel crime* ne saurait rester impuni.
b. Tal crimen no {*sabría / puede} quedar impune.

c. = Il est impossible que ce crime reste impuni.
d. = Il est impossible que quiconque (quelqu'un) laisse ce crime impuni.

Aquí se ha producido un fenómeno de *subject raising (alzamiento de sujeto). Un tel crime* semánticamente es sujeto de "rester impuni" y no de "savoir" porque un crimen no "sabe nada". Existe un sujeto animado implícito de saber ("quiconque, quelqu'un"). El verbo negado *ne saurait* (= no es posible) actúa como un operador epistémico de posibilidad que opera sobre la proposición "ce crime reste impuni". Por otra parte, si analizamos la relación semántica que une el sujeto gramatical *un tel crime* con el verbo en infinitivo *rester*, -si hablamos de papeles temáticos-, nos damos cuenta de que el 'crimen' aunque gramaticalmente es sujeto de 'saurait rester', semánticamente no es agente sino paciente: es el crimen el que sufre la acción de 'rester'.

Se observa el mismo fenómeno en los otros tres ejemplos (43), (45) y (46) vistos más arriba. "Cette objection" es el paciente de la acción "retenir": verbo en voz pasiva. La cosa retenida es la objeción. "Ce bois" es el paciente sobre el que se ejerce la acción de "quemar". La cosa quemada es la madera. Con una construcción impersonal, "il", puede decirse que la cosa producida ("arrive") es "rien de plus fâcheux". En todos los ejemplos anteriormente vistos, se utilizan verbos intransitivos llamados "inacusativos" porque el sujeto gramatical es el objeto (paciente) sobre el cual se ejerce la acción denotada por el verbo, esto es, "cuyo único argumento se interpreta como el elemento que recibe la acción o en el que se produce o manifiesta la eventualidad que denota el verbo" según Mendikoetxea (1999, p. 1579).

4.2.4. On se croirait

Otra dificultad de traducción surge con la expresión *on se croirait*, tal y como aparece en (48):

(48) *On se croirait* dans n'importe quel lycée de banlieue. (Haillet, 2002, p. 44) (Si on ne savait pas qu'il s'agit d'un collège d'élite).

Mediante *on se croirait*, *s*e hace una comparación entre el estado actual, -estamos en un colegio muy especial de élite, por ejemplo- y otro estado que no es el actual, imaginado -"être dans n'importe quel lycée de banlieue"–. Volvemos a encontrar este vaivén entre mundo posible (otro estado expresado por "on croirait que") y el mundo actual presente, el estado real inmediato en el que el hablante se encuentra. De atenernos al primero (mundo posible), se traduce por el subjuntivo ya que llega a cobrar un sentido contrafáctico. Se compara lo que se ve con lo que uno podría creer:

(49) a. On se croirait en Corse (si on ne savait pas que…)
b. ¡Ni que fuera Córcega! / ¡Ni que estuviéramos en Córcega!

De atenernos al segundo (mundo presente), se traduce por un presente puesto que, aunque no desaparece del todo la comparación, sí desaparece la comparación mediante el verbo "creer": no es el tiempo de la imaginación del hablante y de sus creencias sino el del presente:

(50) ¡Esto parece Córcega!

Se observa que, en numerosos casos, se traduce por un presente:

(51) a. Dans l'enceinte du sanctuaire, *on se croirait* sur une scène de théâtre: la lumière du jour n'éclaire qu'une façade de l'église […]
b. En el interior del santuario, *uno se siente* como en el escenario de un teatro: la luz del día ilumina sólo una parte de […]

(52) a. Quand on est à l'extérieur, le taux d'humidité est tellement élevé qu'*on se croirait* dans un sauna.
b. La humedad es tan alta que *parece que* estás en una sauna.

CONCLUSIÓN

A modo de conclusión, se advertirá que esta alternancia de lectura con el condicional de tipo modal, bien a partir del mundo posible, bien a partir del mundo actual presente, es contextual y depende de múltiples factores. Por lo tanto, el especialista de lengua española se encontrará con un problema de traducción en los casos siguientes: con un condicional modal de atenuación / cortesía, más concretamente con un verbo de lengua (*dire*) y con un verbo modal (*savoir*, *croire*) que la hipótesis de la doble lectura –mundo posible y mundo actual presente– creemos, permite comprender y resolver.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bello, A., 1997 [1878], *Gramática de la lengua castellana*. Madrid: Edaf.

Camproux, C., 1974. *Les langues romanes*, Paris: Que sais-je?

Company Company, C., 2006. "Tiempos de formación romance II. Los futuros y condicionales", en Company Company, C. (coord.). *Sintaxis histórica de la lengua española. Primera parte: la frase verbal*. México: Fondo de Cultura Económica-UNAM, 349-423.

Comrie, B., 1986. "Conditionals: Typologie", en Traugott, E. *et al. On Conditionals*, Cambridge, 77-99.

Enç, M., 1987. "Anchoring conditions for tense", en *Linguistic Inquiry*, vol. 18, 4, 633-657.

Escandell, M.-V., 2004. *Fundamentos de semántica composicional.* Barcelona: Ariel.

Gili Gaya, S., 1993. *Curso superior de sintaxis española*. Barcelona: Vox.

Gómez-Jordana, S., 2009. "Comparaison hypothétique, mise à distance, et reformulation: étude diachronique et polyphonique du marqueur *comme qui dirait*", en *Cahiers de lexicologie,* 95, vol. 2, 83-114.

Grévisse, M., 1993. *Le bon usage,* 13ra ed. Paris & Louvain-La-Neuve: Duculot.

Grice, P., 1975. "Logic and conversation", en Cole, P. & J.L. Morgan (eds), *Syntax and Semantics III: Speech Acts*. Nueva York: Academic Press, 41-58.

Haillet, P.P., 2002. *Le conditionnel en français. Une approche polyphonique.* Paris: Ophrys.

Iatridou, S., 1991. *Topics in Conditionals*. Ph.D. Thesis, MIT.

Iatridou, S., 2000. "The Grammatical Ingredients in Counterfactuality", en *Linguistic Inquiry* 31, 2, 231-270.

Kearns, K., 2011. *Semantics*. New York: Palgrave Macmillan.

Kratzer, A., 1991. "Modality", en von Stechow, A. y D. Wunderlich (eds.), *Semantik*. Berlín-Nueva York: De Gruyter, 639-650.

Lloyd, P. M., 1993. *Del latín al español: fonología y morfología históricas de la lengua española*. Madrid: Gredos.

Lyons, J., 1990 [1978]. *Sémantique linguistique*. Paris: Larousse.

Mendikoetxea, A., 1999. "Construcciones inacusativas y pasivas", en Bosque, I. & V. Demonte (eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa, 1575-1630.

Montolío, E., 1999. "Las construcciones condicionales", en Bosque, I. y V. Demonte (eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid, Espasa, 3644-3737.

Penny, R., 2001. *Gramática histórica del español*, Barcelona: Ariel.

RAALE, 2009. *Nueva Gramática de la lengua* española, Madrid: Espasa.

Riegel, M., Pelat, J.C., & Rioul, R., 2009 [1994]. *Grammaire méthodique du français*. París : PUF.

Rivero, M.-L., 1978. "Un ejemplo de metodología de filosofía analítica en la semántica lingüística: la cortesía y los actos verbales", en *Revista española de lingüística*, vol. 8, núm. 1, 77-103.

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

Searle, J., 1969. *Speech acts*. Nueva York: Cambridge University Press.

Stalnaker, R., 1968. "A theory of Conditionals", en Rescher, N. (ed.), *Studies in Logical Theory*, Oxford, 98-112. (Reprinted in [A], and in E. Sosa(ed.), *Causation and Conditionals* (Oxford Readings in Philosophy), London: Oxford U. Press, 1975.) and in Frank Jackson (ed.), *Conditionals* (Oxford Readings in Philosophy), Oxford and New York: Oxford University Press, 1991.)

Traugott, E. *et al.*, 1986. *On Conditionals,* Cambridge, Cambridge University Press.

Vatrican, A., 2013. "El condicional de cortesía en español: la hipótesis como forma de atenuación", en Cabedo Nebot, E., M. J. Aguilar Ruiz y E. López-Navarra Vidal (eds.), *Estudios de lingüística: investigaciones, propuestas y aplicaciones*. Universitat de València, 469-480.

PERIÓDICOS

El País, 21/10/14

Le Point, 04/09/14