LA CLASE DE E/LE: UNA VÍA DE APROXIMACIÓN A LA LINGÜÍSTICA

Concepción Martínez Pasamar
Instituto de Lengua y Cultura Españolas
Universidad de Navarra

Resulta evidente el hecho de que, al igual que en el proceso de enseñanza-aprendizaje de cualquier disciplina, la clase de E/LE rebasa su principal objetivo: al desarrollo de las cuatro destrezas se añade, entre otros posibles valores, un conocimiento de los diversos aspectos que conforman la cultura y la idiosincrasia españolas e hispánicas. Pero, además, la clase de una lengua extranjera produce a menudo en el alumno un redescubrimiento de la materna, que pasa a ser percibida como sistema –en contraste con el de aquélla–, a la par que pierde su papel hegemónico de referencia lingüística. De este modo, el estudiante puede aproximarse a un modelo lingüístico más general y abstracto. En la mayoría de los casos, esta aproximación no constituye objetivo principal ni secundario de los cursos de E/LE, que buscan, ante todo y como es natural, el dominio óptimo de las destrezas por parte del estudiante. Sin embargo, si las características del grupo lo permiten, puede resultar interesante para ambas partes –docente y discentes– prestar atención a cuestiones relativas a la forma de la lengua: el alumno modifica su percepción de las lenguas, descubriendo en ellas un nuevo interés, y el profesor pone en práctica su faceta de lingüista.

Ahora bien, en qué medida deba o pueda realizarse el acercamiento de los alumnos a la Lingüística depende de diversos factores, el primero de los cuales es la configuración del grupo. Así, el grado de homogeneidad o heterogeneidad puede influir en varios sentidos: si la uniformidad lingüística de los alumnos es provechosa en más de un aspecto, pues permite establecer una serie de paralelismos o discrepancias con una

ASELE. Actas VIII (1997). CONCEPCIÓN MARTÍNEZ PASAMAR. La clase de ELE: una vía ...
Centro Virtual Cervantes

referencia única, una clase plurilingüe resulta también sumamente interesante[1], ya que la confrontación de más de dos lenguas proporciona una visión más amplia de la diversidad lingüística, lo cual permite la extracción del grado de generalidad de determinados rasgos tipológicos. Entiéndase aquí *generalidad* en sentido empírico. Al tratar con universales empíricos, estamos haciendo –aunque sea de modo precario– «teoría general de las lenguas», es decir, nos enfrentamos con «la disciplina que se ocupa de investigar la naturaleza de los fenómenos lingüísticos en lo que tienen de común y en lo que tienen de diferente» (Moreno Cabrera, 1991: 28). No obstante, es evidente que también –al menos en la asignatura que más adelante se describe– debemos servirnos de los instrumentos teóricos creados por la «teoría general de la gramática» (*género, modalidad, fonema, etc.*). Estos instrumentos son los que Coseriu denominó *universales posibles*, categorías que podrían presentarse en las lenguas; lo que denominamos *generalidades*, son, en cambio, «universalidades históricas o empíricas», es decir, propiedades que se comprueban efectivamente en todas las lenguas[2].

La procedencia de los alumnos, además de condicionar la composición lingüística de la clase, se halla en estrecha relación con la formación gramatical de los estudiantes. Es bien conocida la diversidad con la que se enfoca la cuestión en los distintos países, según su tradición educativa. La experiencia, a falta de otra información indirecta, advierte al profesor de la diferencia existente entre el conocimiento gramatical de un universitario francés y el de un estadounidense –por poner un ejemplo relativamente cercano–; la cuestión puede complicarse mucho más ante la presencia en un mismo grupo de alumnos de procedencias tan dispares como Japón, Congo o Alemania. Qué duda cabe de que esta formación gramatical repercute en la posibilidad de abstracción conceptual y, por lo tanto, en el ritmo de comprensión y asimilación de nuevas estructuras.

Los intereses de los alumnos extranjeros resultan asimismo determinantes para la adopción por parte del profesor de una determinada actitud. Es evidente que el primer objetivo de la clase de E/LE es que el alumno aumente su competencia en lengua española, es decir, que adquiera un saber técnico del idioma. Ahora bien, es posible que en el aula existan personas con un interés específico en la Gramática o incluso en la Lingüística. No suele ser lo más frecuente. Estoy convencida, sin embargo, de la capacidad del profesor para despertar tal interés en cualquier tipo de curso de E/LE mediante determinadas observaciones o planteamientos. Cuando el estudiante redescubre

---

[1] En otro lugar ya hemos señalado las posibles ventajas de estos grupos heterogéneos; cfr. González, Martínez y Tabernero (1994).

[2] Cfr. Coseriu (1978b). Una última teoría general es la «teoría general del lenguaje humano», que lo estudia «desde todas perspectivas en las que se hereda, desarrolla y pone de manifiesto»(Moreno Cabrera, 1991: 29); dado que aspira a encontrar los rasgos exclusivos del lenguaje humano frente a otros lenguajes, tiene que ver con los denominados *universales esenciales* –tercer tipo de universales en Coseriu (1978b)–. Según lo anteriormente expuesto, podemos obtener el siguiente esquema comparando los tipos de universales de Coseriu y las «Lingüísticas Generales» de Moreno Cabrera:

Teoría general de la Gramática	→	Universales posibles
Teoría general de las Lenguas	→	Universales empíricos
Teoría general del Lenguaje	→	Universales esenciales

ASELE. Actas VIII (1997). CONCEPCIÓN MARTÍNEZ PASAMAR. La clase de ELE: una vía ...
Centro Virtual Cervantes

su propia lengua como referencia para el aprendizaje de otra, cobran para él un nuevo interés nociones gramaticales generales que hasta entonces había considerado «inútiles», como las que conducen a la noción de caso –por supuesto, *lato sensu*–, generalmente considerada como universal.

Así, la clase de E/LE puede resultar un marco apropiado para despertar en los estudiantes extranjeros –en definitiva, hablantes ingenuos que conocen intuitivamente cómo se habla en español– un interés ulterior en esta lengua en particular y en *la lengua* en general, independientemente del enfoque adoptado.

En efecto, existen cuestiones lingüísticas que pueden comentarse en el aula, y sin necesidad de emplear una terminología específica, al hilo de la exposición gramatical o para explicar usos o procedimientos aparentemente ilógicos si carecieran de una justificación desde la pragmática. Desde luego, no se trata simplemente de proporcionar más información al estudiante, sino de facilitar su aprendizaje a través de la comprensión o, en otras palabras, de afianzar la competencia mediante un conocimiento, si no profundo, sí menos superficial de las reglas que rigen el empleo de nuestro idioma. Según he podido comprobar, esta aportación del profesor se ha revelado muy útil, con hablantes en su mayor parte ingenuos –me permito insistir en esta condición–, en varios momentos del proceso de aprendizaje. Por supuesto, cualquier materia de clase de E/LE es susceptible de recibir un comentario en este sentido, me limito aquí únicamente a señalar algunas posibilidades: por ejemplo, la Lingüística se revela útil para la enseñanza de cuestiones relativas al orden de elementos oracionales, como los procedimientos de tematización, a la impersonalidad y su expresión en español; algunas fórmulas expresivas –exclamativas y exhortativas– sólo encuentran justificación a la luz de la noción de modalidad; asimismo, la explicación semántica de ciertas posibilidades para la negación facilitan su aprendizaje y despiertan el interés de los alumnos. Resulta interesante en estos casos provocar la reflexión de éstos sobre la expresión de los mismos elementos en sus lenguas y es sin duda muy gratificante para un profesor de lengua extranjera escuchar de sus estudiantes que la clase de español les ha conducido también a un mayor conocimiento de su propia lengua. De hecho, tal actitud reflexiva les permite ir más allá para remitirse a explicaciones que rebasan los límites de los idiomas que conocen y que son anteriores a las normas de cualquier lengua. Me estoy refiriendo concretamente al interés didáctico que puede presentar la diferencia entre los criterios de corrección correspondientes a los tres niveles del lenguaje señalados por E. Coseriu[3]: aunque la clase de E/LE tiene por objeto la competencia técnica (nivel histórico) del español –sin olvidar, por supuesto, la competencia pragmática (nivel individual)–, resulta didáctico recurrir a la llamada competencia lingüística general (nivel universal), especialmente en los casos en que la gramática del español o de las lenguas maternas de los estudiantes presenten estructuras «ilógicas»,

[3] Cfr. Coseriu (1992), quien habla de niveles universal, histórico e individual, a cada uno de los cuales corresponden respectivamente los saberes elocucional, idiomático y expresivo. Cada uno de estos saberes permite enjuiciar los enunciados bajo diferentes criterios: criterio de la incongruencia, criterio de la corrección idiomática y criterio de la adecuación.

ASELE. Actas VIII (1997). CONCEPCIÓN MARTÍNEZ PASAMAR. La clase de ELE: una vía ...
Centro Virtual Cervantes

es decir, que atentan contra los principios generales del pensamiento o el conocimiento de las cosas. Así sucede, por ejemplo, en el caso de la doble negación en español y otras lenguas románicas[4].

Sin embargo, si este intento de reflexión lingüística sobre el saber intuitivo en que consiste el hecho de hablar una lengua puede llevarse a cabo en el aula de E/LE, no cabe duda de que el marco idóneo es una clase dedicada específicamente a la cuestión.

El Instituto de Lengua y Cultura Españolas (ILCE) de la Universidad de Navarra viene desarrollando desde hace años un Curso de Estudios Hispánicos para estudiantes extranjeros con dominio del español. Este programa se realiza a lo largo de todo un cuatrimestre y, además de contar con una clase de perfeccionamiento en español, ofrece a los alumnos la posibilidad de elegir el resto de sus asignaturas –desde un mínimo de cuatro hasta un máximo de siete– en función de sus intereses. Entre estas asignaturas figura Lingüística Española, a la que asisten muchos alumnos sin formación previa en la materia pero con interés en un tema con el que esperan completar su conocimiento del español.

Resulta, pues, un reto para el profesor enfrentarse a un grupo tan heterogéneo no sólo desde el punto de vista de su lengua materna, sino también de su formación académica. En efecto, contamos generalmente con estudiantes universitarios de muy diversas procedencias, con lo que se reúnen en una misma aula hablantes de chino, inglés, japonés, alemán, francés, croata, neerlandés, que poseen, además, una formación gramatical en sus propias lenguas muy desigual; salvo excepciones, puede decirse que dicho conocimiento es más bien escaso, por lo que el material didáctico existente no suele ajustarse a las condiciones del grupo.

Contando con estos factores han de elaborarse los objetivos, que se plantean a los estudiantes desde un primer momento junto con el programa que se desarrollará a lo largo del curso (45 horas= 4'5 créditos[5]), de manera que éstos cuenten con una idea aproximada del contenido de una asignatura que, en la mayoría de los casos, resulta absolutamente novedosa.

La asignatura Lingüística Española del Curso de Estudios Hispánicos persigue un acercamiento por parte del alumno extranjero a algunas cuestiones que afectan a la lengua española. Ha de quedar claro que dicho acercamiento no tiene como fin el aprendizaje del español, aunque indirectamente pueda mejorar la competencia comunicativa del estudiante, sino que se lleva a cabo desde una actitud reflexiva que busca la comprensión del hecho

---

[4] Se ha dado el caso de un estudiante italiano –profesor universitario–, que se obcecaba en no admitir su error (no había establecido la concordancia negativa necesaria), aduciendo que la doble negación en español –¡también existente en italiano!– resultaba «ilógica». Este error y, más aún, esta justificación del error pueden aclararse por la anulación de un principio general del pensamiento, perteneciente al saber elocutivo: la negación de una negación es una afirmación. En español, en italiano y en otras lenguas, la doble negación no constituye afirmación, pero en modo alguno pueden ser calificadas por este motivo como absurdas: la ilogicidad, la irracionalidad, la incongruencia, pueden ser anuladas por las tradiciones lingüísticas; cfr. Coseriu (1992: 136-7). Un principio lógico universal impedía a este alumno aceptar no sólo esta estructura del español, sino también reconocer el mismo procedimiento en su propia lengua.

[5] Tres sesiones semanales a lo largo de quince semanas lectivas durante el segundo cuatrimestre del año académico.

ASELE. Actas VIII (1997). CONCEPCIÓN MARTÍNEZ PASAMAR. La clase de ELE: una vía ...
Centro Virtual Cervantes

lingüístico en general y de algunas de las características del español en particular. En definitiva, la presencia de esta asignatura en el curso se justificaría solamente desde la posibilidad que ofrece de mejorar el saber idiomático en español de los estudiantes extranjeros, pero desde una actitud más reflexiva que la que se plantea en la clase de E/LE.

Algunos contenidos desarrollados en el programa que presento a continuación se centran en el hecho de la diversidad del idioma desde distintos puntos de vista; otras se refieren a aspectos que atañen a la lengua española considerada en su unidad. En cualquier caso, se tiene en cuenta en la medida de lo posible el planteamiento enriquecedor que presenta la comparación de los aspectos analizados sobre el español con las características de otras lenguas: se intenta de este modo conducir a los alumnos a la reflexión sobre su lengua materna a partir del estudio de una lengua extranjera y sacar el mayor partido a factores aparentemente adversos como pueden serlo los derivados de la diversidad.

Los temas se revisan en mayor o menor profundidad en función de los intereses de los alumnos, cuyas sugerencias se tienen muy en cuenta en este sentido. Los contenidos que ofrezco en el programa detallado obedecen, de hecho, a la negociación entre profesor y alumnos y se corresponden con aquéllos que han despertado una mayor motivación en los alumnos, si bien se ha tratado de mantener cierta estructuración, que ha de corresponder, naturalmente, a una labor previa de selección por parte del docente.

Dada la ya señalada escasez en la formación previa de los estudiantes en la materia, resulta imprescindible, a mi entender, el tratamiento paralelo del planteamiento teórico a través de los textos, cuyo análisis constituye parte esencial de esta asignatura. El mismo motivo obliga al profesor a preparar un material que sirva de apoyo a los alumnos para optimizar las clases, puesto que facilita la comprensión y evita posibles errores en la recepción de una materia cuya terminología desconocen; dicho material, acompañado de una selección bibliográfica brevemente comentada, facilita igualmente el trabajo individual del estudiante.

Se plantea a los alumnos de esta asignatura la realización opcional de un trabajo sobre un tema fijado por alumno y profesor, que, por supuesto, dependerá de las preferencias del primero. Se considera adecuado que tenga un carácter teórico-práctico; es decir, que se lleve a cabo la aplicación a un corpus determinado de los aspectos teóricos que correspondan al objeto de estudio en cuestión. Este es un punto que permite, además, motivar a los estudiantes más aventajados o con intereses específicamente lingüísticos, ya que permite adaptar la bibliografía o el grado de abstracción del trabajo a la capacidad, interés y conocimientos del alumno[6].

A continuación, pues, paso a enumerar los contenidos del programa, a los que seguirán ciertas consideraciones para el tratamiento en el aula de algunos de ellos:

INTRODUCCIÓN: La Lingüística y su objeto de estudio.

1. LENGUA ESPAÑOLA Y LENGUAS DE ESPAÑA. Origen de las lenguas y dialectos de España. El español o castellano. El catalán. El gallego. El vasco.

[6] Algunos de los trabajos realizados por los alumnos han tenido como objeto los anglicismos en el lenguaje de la música, del cine o de los deportes, la formación de palabras en textos periodísticos, las situación actual del vasco en Navarra, las características del español americano en un autor determinado, el español de Nuevo México, etc.

ASELE. Actas VIII (1997). CONCEPCIÓN MARTÍNEZ PASAMAR. La clase de ELE: una vía ...
Centro Virtual Cervantes

2. LOS SONIDOS DEL ESPAÑOL. Fonética y fonología. Vocales. Consonantes. Español de tendencia evolutiva frente a español conservador.
3. EL LÉXICO DEL ESPAÑOL. Elementos constitutivos del léxico español. La motivación del signo lingüístico. Formación de palabras en español.
4. EL ESPAÑOL COLOQUIAL. El registro coloquial frente al registro formal. Constantes del español coloquial. Análisis por niveles (fonético, morfosintáctico y léxico).
5. EL ESPAÑOL DE AMÉRICA. Rasgos fonéticos. Rasgos morfosintácticos. Elementos constitutivos del léxico.

Como habrá podido observarse, todos los contenidos que conforman el temario son susceptibles de un tratamiento contrastivo elemental que permite a los estudiantes obtener un mayor conocimiento del español, así como llegar a nociones generales por medio del cotejo de esta lengua –en lo que se refiere a los puntos tratados– con las propias[7]. A este respecto, el contraste obtenido puede resultar tan esclarecedor como el paralelismo. Las cuestiones atingentes a la pluralidad lingüística (lenguas de España) y a la diversidad en el seno del idioma (contraste entre español conservador y de tendencia evolutiva, registros, español de América, elementos constitutivos del léxico) suelen provocar un enriquecedor diálogo que revela diferentes grados en la uniformidad de las lenguas. Lo mismo sucede en torno a temas que abordan cuestiones estructurales, bien en el plano de los sonidos, bien en el de la morfosintaxis, bien en el del léxico.

Resultaría excesivo desde cualquier punto de vista desarrollar por extenso el proceso didáctico relativo a cada uno de los temas propuestos, por lo que me ceñiré al primero de ellos (LOS SONIDOS DEL ESPAÑOL), ofreciendo ciertas pautas para su enfoque y algunas actividades destinadas al reconocimiento por parte de los estudiantes del sistema fonológico del español y de otras lenguas como tal sistema.

Conviene en un primer momento, además de recordar la identidad del aparato fonador de todos los humanos en contraste con la diversidad de lenguas, aclarar nociones como fonética/fonología y alófono o sonido/ fonema, pero también otras más básicas como pueden ser las de sílaba o las de vocal y consonante (todos ellos instrumentos conceptuales de la teoría general de la gramática), ya que la experiencia demuestra que los orientales identifican frecuentemente grafema con sonido[8].

---

[7] En la mayoría de los casos resulta imposible para el profesor conocer a fondo las lenguas de los estudiantes, dada su diversidad; sin embargo, resulta conveniente informarse de ciertos rasgos generales o de alguna característica relevante de dichas lenguas, pues el estudiante no siempre se encuentra en condiciones de dar una descripción adecuada. La referencia en el aula a su lengua materna resulta altamente motivadora para el alumno, especialmente para el no occidental, que suele sentirse discriminado si las referencias a las lenguas más habladas en occidente (inglés, francés, alemán) son demasiado frecuentes. Para el planteamiento del enfoque contrastivo, independientemente de la medida en que se adopte, resulta imprescindible Coseriu (1978a).

[8] Estudiantes de otras procedencias han quedado perplejos ante el empecinamiento de varios alumnos taiwaneses en afirmar que el chino mandarín, cuya escritura es, como se sabe, ideográfica, carecía de vocales. Sin embargo, su observación dio pie a un comentario sobre el carácter universal empírico (cfr. nota 2) del hecho de que en todas las lenguas existen elementos vocálicos, así como a una explicación del fenómeno desde los límites del aparato fonador humano; cfr. Quilis (1993:141), quien remite para la cuestión a Straka (1963:19).

ASELE. Actas VIII (1997). CONCEPCIÓN MARTÍNEZ PASAMAR. La clase de ELE: una vía ...
Centro Virtual Cervantes

A continuación se plantea a los estudiantes que señalen los sonidos que a su juicio son más característicos del español, con lo que se obtiene generalmente una nómina escasa, pero significativa:suelen citarse la vibrante múltiple, la interdental fricativa sorda, la palatal lateral y la velar fricativa sorda. Es asimismo interesante realizar otro tipo de actividades previas con participación activa de los alumnos, como pueden ser la imitación de la pronunciación de otras lenguas, bien sea por simple mímesis fónica –articulación de secuencias incoherentes pero bien caracterizadas desde el punto de vista fonético o prosodémico–, bien parodiando la pronunciación de los españoles en otras lenguas y la de extranjeros de distinto origen en español, bien mediante chistes que basan su función lúdica en el significante, del tipo *¿Cómo se dice ..... en japonés/alemán, etc.?*[9] El comentario apropiado a estas actividades –que puede constituir una buena *captatio benevolentiae*– acerca a los estudiantes a la idea de que cada lengua cuenta con su propio sistema, que a su vez contiene elementos percibidos como altamente característicos desde otros idiomas. Estas reflexiones muestran, además, al estudiante que sus errores o dificultades en la pronunciación –al igual que los de sus compañeros– tienen su origen en los límites o tendencias que les son impuestos desde su propio sistema fonológico[10].

El paso siguiente puede ser la exposición de los sonidos del español. Al ser el punto de vista articulatorio el que mejor se corresponde con el saber de los hablantes en el plano de los sonidos de una lengua (frente al acústico o al auditivo), la descripción articulatoria puede ser la más conveniente para los estudiantes y, puesto que tanto ellos como los hablantes de español como lengua materna buscan realizar formas de expresión, fonemas, componentes de la forma de un idioma[11], parece oportuno no ocuparse de todos los posibles alófonos y describir en un primer momento sólo las neutralizaciones más perceptibles para ellos –dependiendo de la localización geográfica del curso o de la variedad del profesor[12]–. Por supuesto, la clase puede enriquecerse mediante la

---

[9] Recogen un repertorio de estos chistes –que, como es evidente, siguen incrementando su número con nuevas creaciones– Gárfer y Fernández (1989: 117-120).

[10] Por ejemplo, la confusión de *r* y *l* por parte de los orientales, la incapacidad de los japoneses para la pronunciación de consonantes implosivas, la pronunciación vocálica de los anglófonos, la distinción de alveolares sorda y sonora en franceses o alemanes, etc. quedan explicadas satisfactoriamente y, lo que es importante en un grupo heterogéneo –desde el punto de vista de la autoestima y el sentido del ridículo–, justificadas.

[11] Cuando el principal objetivo de un extranjero es hablar español, carecen, en principio, de importancia distinciones como el carácter sordo o sonoro de la alveolar fricativa sorda en sus realizaciones concretas o el carácter fricativo u oclusivo de la bilabial, dental o velar sonoras en relación con su contexto fónico. La realización oclusiva de /b/ intervocálica por parte de un alemán no es impedimento para considerar su español como correcto. Esto no quiere decir que no resulte asimismo útil prestar atención a los alófonos; al contrario, conviene describirlos y proporcionar ejemplos adecuados –especialmente en ciertos casos–, pues esta tarea puede servir al perfeccionamiento de la pronunciación de los estudiantes.

[12] Si las clases tienen lugar en un área seseante o de aspiración de *s* implosiva, es obligatoria la referencia inmediata al fenómeno, al igual que si existen otras características peculiares, como una realización fricativa de la palatal africada. Asimismo, es natural señalar en este primer momento la generalización del yeísmo. Si la asignatura se imparte en una zona de la España septentrional –como sucede en mi caso–, el apartado dedicado a la oposición de español de tendencia evolutiva y español conservador permite ampliar la explicación del sistema a sus realizaciones concretas.

ASELE. Actas VIII (1997). CONCEPCIÓN MARTÍNEZ PASAMAR. La clase de ELE: una vía ...
Centro Virtual Cervantes

comparación de los sistemas vocálico y consonántico del español con los de las lenguas de los participantes en el curso. Éstos pueden ir señalando, por ejemplo, si en sus lenguas existen los mismos sonidos –indicando las grafías– u otros fonemas pertenecientes a un orden determinado (palatales, velares, sibilantes). La parte dedicada a la oposición entre español conservador y español de tendencia evolutiva puede encontrar paralelismos en las lenguas de los alumnos y permite ilustrar varias nociones, como las de fonema/alófono, lengua/habla, cambio lingüístico, pluralidad de normas, etc.

Bien al hilo de las explicaciones, bien a modo de ejercicios que afiancen lo expuesto y discutido en clase pueden realizarse algunos comentarios de texto. Propongo aquí algunos que sirvan como muestra u orientación. Pueden realizarse en grupos reducidos o, si el número de alumnos lo permite, en común. Se tata de actividades que pueden llevarse a cabo tanto desde una formación lingüística escasa, como desde un dominio conceptual y terminológico de la materia. No siempre es posible encontrar un material adecuado, de manera que puede considerarse válido el recurso a la creación de textos por parte del profesor.

Ejercicio 1

Lee el siguiente texto[13] y reescríbelo en español correcto. ¿Cuál es la lengua materna del hablante?¿Cuáles son sus principales defectos de pronunciación?¿Por qué se producen?

> Dispensaymay, kay ora ess? Moochass grahtheeass. Ah kay ora saleh el bookeh parah - ---------- oy? Ah kay ora lyayga el trayn a ---------- manyahna?
>
> .....
>
> Estah dessockopahdo esteh assee-ento? Keereh dahrrmeh lah leesta day lahss komeedahs, senyoreeta?
>
> .....
>
> Lah kwentah, kahmarairo, prawnto, por fahvor. Estah inklooeedo el sairveethyo?
>
> .....
>
> Bwaynohss deeahss, kwahnto vahleh esto? Ess daymahsseeahdo. Lo see-eento moocho. Ahdeeohss!
>
> .....
>
> Bwaynohss deeahss, por dondeh say vah ah lah Plahtha day lah Kahtaydrahl? Estah therrahda esta manyahna lah eeglayseea vee-ahya? Ah kay ora say ahbreh esta tharrde? (G. Cabrera Infante, *Las muy inquisitivas aventuras de don Archibaldo Lyall por los duros dominios de Castilla la Fonética*, en *Ejercicios de estí(l)o.)*

Ejercicio 2

Observa estas viñetas. ¿De dónde proceden estos personajes?¿Qué aspectos

[13] Una primera lectura de este texto resulta desconcertante para un extranjero. Es conveniente que a continuación sea el profesor quien lo lea de manera adecuada.

ASELE. Actas VIII (1997). CONCEPCIÓN MARTÍNEZ PASAMAR. La clase de ELE: una vía ...
Centro Virtual Cervantes



lingüísticos ha empleado el autor para caracterizarlos? Si tu lengua no es ninguna de las que aparecen aquí, ¿sabes cómo caracterizan los españoles u otros extranjeros su pronunciación?

Reflexiona sobre tu lengua y comenta con tus compañeros cuáles son sus características fonéticas más particulares. Piensa también si alguna de ellas está relacionada con las dificultades que encuentras en la pronunciación del español. Tu reflexión también puede hacerse en otro sentido: es posible que alguna de las dificultades

ASELE. Actas VIII (1997). CONCEPCIÓN MARTÍNEZ PASAMAR. La clase de ELE: una vía ...
Centro Virtual Cervantes

que tienes en la pronunciación del español te lleven a descubrir alguna característica del sistema fonológico de tu lengua.

Resulta más facil recurrir a textos literarios para comentar las tendencias fonéticas del español evolutivo: pueden hallarse en autores literarios andaluces (hermanos Álvarez Quintero, J. Ramón Jiménez, etc.) e hispanoamericanos (G. Cabrera Infante, Arguedas, Vargas Llosa, etc.)[14]. Aquí comprueban los estudiantes lo expuesto en clase e incluso valoran si el autor consigue reflejar acertadamente el habla que busca representar. Sin embargo, lo que les resulta realmente atractivo es el comentario sobre textos orales, bien procedentes de grabaciones (vídeo), bien mediante la presencia en el aula de hispanohablantes de distintas procedencias, a quienes tienen, además, oportunidad de interrogar acerca de su percepción de otras variedades[15]. Éste puede constituir un buen punto final al tratamiento en el aula de este primer tema del programa.

En definitiva, todas estas actividades buscan llevar a cabo en torno a una cuestión concreta, como son los sonidos del español, una reflexión desde y sobre las teorías generales de las lenguas y de la gramática: en ocasiones, partiendo del saber idiomático intuitivo para llegar al universal empírico; otras veces, siguiendo el camino inverso, por el que el concepto lingüístico se analiza en sus diferentes formulaciones –tomando el español como referencia–. De este modo, la clase de Lingüística Española supera la mera exposición descriptiva de contenidos para insistir en el aspecto reflexivo, que puede hacer del alumno un «lingüista», puesto que, la tarea de éste «consiste precisamente en hacer de un saber de los hablantes no justificado, no científico, un saber reflexivo, científico. Desde este punto de vista los lingüistas siguen consciente o inconscientemente el consejo de Hegel: «todo conocimiento tiene que llegar a ser reconocimiento»» (Coseriu, 1992: 229).

[14] Resulta utilísimo para abordar el tema del español americano en este tipo de enseñanza Saralegui 1997.

[15] Tal experiencia ha resultado muy interesante en clase, al ponerse en contraste el español de un peruano, un extremeño y el mío propio, muy conservador (los estudiantes pudieron comprobar, por ejemplo, la mayor cercanía entre el español norteño y el peruano, frente al extremeño). No resulta difícil sumar al grupo hispanohablantes de otras procedencias (Andalucía, Canarias, Argentina, etc.) y enriquecer el comentario.

ASELE. Actas VIII (1997). CONCEPCIÓN MARTÍNEZ PASAMAR. La clase de ELE: una vía ...
Centro Virtual Cervantes

BIBLIOGRAFÍA

COSERIU, Eugenio, 1978a, «Alcances y límites de la gramática contrastiva», *Gramática, semántica, universales*, Madrid, Gredos, pp. 80-111.

COSERIU, Eugenio, 1978b, «Los universales del lenguaje (y los otros)», *Gramática, semántica, universales*, Madrid, Gredos, pp. 148-205.

COSERIU, Eugenio, 1992, *Competencia lingüística*, Madrid, Gredos.

GÁRFER, José Luis y FERNÁNDEZ, Concha, 1989, *Acertijero popular español*, Madrid, Fundación Banco Exterior.

GONZÁLEZ, Ramón, MARTÍNEZ, Concepción y TABERNERO, Cristina, 1994, «Grupos heterogéneos: un proyecto viable de enseñanza del español a extranjeros», *Actas del IV Congreso Internacional de ASELE. Problemas y métodos de la enseñanza del español como lengua extranjera*, Madrid, ASELE, 1994, 205-212.

MORENO CABRERA, Juan Carlos, 1991, *Curso universitario de Lingüística General. I*, Madrid, Síntesis.

QUILIS, Antonio, 1993, *Tratado de fonología y fonética españolas*, Madrid, Gredos.

SARALEGUI, Carmen, 1997, *El español americano: teoría y textos*, Pamplona, EUNSA.

STRAKA, GEORGES, 1963 , «La division des sons du langage en voyelles et consonnes peut-elle être justifiée», *Travaux de Linguistique et Littérature*, I, 17-99.

ASELE. Actas VIII (1997). CONCEPCIÓN MARTÍNEZ PASAMAR. La clase de ELE: una vía ...

Centro Virtual Cervantes

Centro Virtual Cervantes