Se puede decir que la enseñanza de lenguas extranjeras es, junto con algunos aspectos de la formación musical, uno de los terrenos didácticos que más cambios ha experimentado en las últimas décadas. Como es bien sabido, las mayores innovaciones en este ámbito han estado dirigidas a hacer del aprendizaje de una lengua extranjera algo más natural y menos académico o, lo que es lo mismo, algo más accesible y menos dificultoso de lo que venía siendo. El problema que se ha atribuido a los métodos tradicionales, entendiendo por tales los dominantes hasta hace unos treinta años, era el exceso de *gramaticismo*, o, lo que es lo mismo, una enseñanza excesivamente basada en el conocimiento sistemático de las reglas gramaticales y en la memorización de formas y léxico de un modo en gran medida ajeno a contextos de uso reales. Es evidente que estos métodos tradicionales no podían ser absolutamente estériles desde el momento en que han producido políglotas durante mucho tiempo, pero parece igualmente claro que eran muchos más los que fracasaban en su intento de aprender lenguas –o, en su caso, de enseñarlas- que los que salían airosos. En general, este tipo de estudio era adecuado para estudiantes previamente motivados y con cierta preparación o aptitudes para retener información 'estática', pero resultaba altamente desaconsejable para quienes no reunieran estos requisitos, esto es, para la mayoría de los estudiantes.

El cambio de rumbo metodológico de los últimos años, en consecuencia, se dirigió fundamentalmente hacia un aprendizaje que se asemejase lo más posible a nuestra propia trayectoria al adquirir la primera lengua (pues, en sentido estricto, no existen lenguas *nativas*), partiendo de su uso progresivo como instrumento comunicativo en contextos específicos, a la par que otros posibles instrumentos de interacción social. Ni más ni menos que lo que implica la formación del niño como ser social. Naturalmente, el fin del docente era conseguir un *reflejo* de este aprendizaje, y no una *identidad*, pues ni la edad de los estudiantes, ni, por tanto, sus conocimientos previos y, con ello, sus hábitos lingüísticos ya adquiridos hacían que las condiciones fueran idénticas a las del modelo, pero el norte estaba fijado: se trataba de reproducir y asimilar lo que hacen los hablantes con la lengua, y no lo que escriben los gramáticos de los componentes y reglas de la lengua. En definitiva, se trataba de enfocar el estudio de las segundas lenguas desde un punto de vista comunicativo, de ahí el término de *enfoque comunicativo* con el que se designó todo método que de un modo más o menos explícito antepusiera la capacidad de

Centro Virtual Cervantes

desenvolverse con la segunda lengua en situaciones reales a la de poder expresar formas gramaticales correctas.

Aunque desde fuera las etiquetas tienden a interpretarse como caracterizadoras de realidades claras y unívocas, todo el que esté familiarizado con el estudio de los métodos didácticos de enseñanza de lenguas extranjeras sabe que el término *enfoque comunicativo* está muy lejos de indicar un cuerpo metodológico asentado. Ni siquiera podemos identificarlo con un conjunto de metodologías. Como mucho, podemos decir que se trata de una actitud, de una declaración de principios muy sensata y saludable, pero sin una metodología homogénea asociada. Si quisiéramos identificar la metodología más adecuada mediante la cual llevar a cabo la didáctica de una segunda lengua con un enfoque comunicativo, sin duda pensaríamos en el *funcionalismo*, esto es, en aquélla que considera la lengua como un instrumento de comunicación y, consecuentemente, la descripción de sus componentes necesariamente ligada al fin para el que se utilizan. El problema es que el término *funcionalismo*, de un modo similar al de *enfoque comunicativo*, tampoco refleja un cuerpo metodológico homogéneo. Si nos fijamos en el uso del término en la lingüística teórica descriptiva comprobaremos que autores como M. A. K. Halliday, E. Alarcos o S.C. Dik son todos ellos funcionalistas, pero sus soportes metodológicos, sus intereses y prioridades teóricas y sus descripciones lingüísticas difieren entre sí en gran medida, a veces incluso más que en relación a otros autores que no se autodenominan funcionalistas. Lo que une a los tres autores citados, y a otros muchos igualmente funcionalistas, es esa consideración de base, esa filosofía funcional, según la cual la lengua es instrumento de una función social que es la comunicación, y sus elementos están, en alguna medida, diseñados para una mejor realización de la misma.

La indeterminación, tanto del término *enfoque comunicativo* como del de *funcionalismo* y, sobre todo, la ausencia de referentes metodológicos claros, al menos hasta hace muy poco tiempo, ha desembocado en una notable dispersión de concepciones de lo que debe implicar una enseñanza de una lengua extranjera de carácter comunicativo, algunas de ellas claramente triviales. Naturalmente, el panomarama de la didáctica de segundas lenguas y, muy concretamente, de E/LE en España y fuera de España empieza a estar nutrido de autores –y algunas instituciones- con las ideas muy claras, que sirven de referencia para el trabajo de los docentes o investigadores en didáctica, pero todavía subsisten muchas ideas peregrinas y —lo que es peor— estériles que, cobijándose bajo el paraguas genérico del 'enfoque comunicativo', han puesto su grano de arena para trivializar una filosofía de la cual han tomado el rábano por las hojas.

Esta dispersión o, quizá habría que decir, indefinición metodológica, ha tenido como principal víctima, lógicamente, la gramática como objeto de estudio y,

Centro Virtual Cervantes

con ello, la metodología de la didáctica de la gramática. Por la conocida ley del péndulo, que hizo que, por ejemplo, alguien tan lúcido como F. de Saussure descalificara los estudios históricos, por reaccionar precisamente contra el excesivo historicismo de la lingüística precedente, el ambiente dominante en un cierto sector de la enseñanza comunicativa de las lenguas ha arrinconado la gramática como aquello de lo que se huye, confundiendo la reorganización de prioridades con la eliminación de elementos necesarios en el aprendizaje de lenguas. Todavía recuerdo una ocasión en la que, en medio de una demostración de métodos de enseñanza comunicativos ultrarrevolucionarios a cargo de un celebrado profesor de E/LE extranjero, un colega de una universidad española, experto en estos menesteres y con gran sentido común, me comentó algo perplejo, "Divertido quizá lo sea, pero el subjuntivo, ¿cuándo lo aprenden?". Y éste es el meollo de la cuestión. El enfoque comunicativo, surgido para hacer más sensato el estudio de una segunda lengua desplazando el papel del estudio de la gramática, hasta entonces preponderante, a un lugar más idóneo, ha corrido siempre el peligro de no saber ajustar adecuadamente ese lugar y, consecuentemente, condenar al estudiante a un conocimiento deficiente de la lengua, incluso en su vertiente estrictamente comunicativa. Naturalmente este peligro latente y frecuentemente cristalizado tiene el contrapeso de magníficos trabajos gramaticales desde una óptica comunicativa que todos tenemos en mente. Pero la misma existencia de una dialéctica entre enfoque comunicativo y enseñanza de la gramática hizo particularmente interesante el proyecto de dedicar una reunión de expertos e interesados en E/LE a este tema, con el fin de fomentar no solo la reflexión sobre el papel crucial, aunque situado en un lugar adecuado, de la instrucción gramatical *dentro de* un enfoque comunicativo, sino la sistematización de aspectos concretos implicados en dicha tarea. Se trataba, en suma, no tanto de reflexionar sobre el enfoque comunicativo, como tal -suficientemente asentado-, como de hacerlo acerca del papel, situación y proporción de la enseñanza gramatical dentro de un enfoque comunicativo, así como su relación con otros aspectos de la instrucción de segundas lenguas, en este caso del E/LE. Igualmente importante eran las propuestas metodológicas concretas que pudieran aportarse a propósito de fenómenos o problemas gramaticales específicos. Con esta idea se diseñó por parte de ASELE la convocatoria de su congreso anual -sin duda, uno de los más importantes en este campo-, ya en su IX edición, y con este ánimo vinieron los numerosos participantes que se congregaron en Santiago de Compostela. El presente volumen es el testimonio de las interesantes aportaciones que allí se pudieron seguir a propósito de estas cuestiones. Como se podrá comprobar a través del índice, nos ha parecido oportuno a los editores mantener en él la estructuración en módulos que se estableció en el congreso, con tan solo algunas modificaciones derivadas de las diferencias existentes entre las comunicaciones y los trabajos ahora publicados.

Y poco más debo decir sobre un conjunto de trabajos que, por la solvencia de muchos de sus autores y por el propio interés del tema, se presentan solos. Me

Centro Virtual Cervantes

resta solamente hacer constar mi agradecimiento, así como el de los profesores M. Carmen Losada Aldrey y José F. Márquez Caneda, organizadores del congreso, en su momento, y editores de estas actas, ahora, a todos aquéllos que hicieron posible este granito de arena en la investigación y difusión de la didáctica de E/LE. En primer lugar, a la junta directiva de ASELE, que depositó su confianza en nosotros para llevar a cabo la importante cita que tiene anualmente con sus socios. En segundo lugar, a la Universidad de Santiago de Compostela y a las Consellerias de Presidencia e Investigación de la Xunta de Galicia, que dieron todo su apoyo a la iniciativa, y, por supuesto, a todos los profesores, estudiantes, profesionales e interesados en la didáctica de E/LE que, con sus diferentes aportaciones, han hecho posible el encuentro del que este volumen pretende ser un fiel y —esperamos— valioso exponente.

Tomás Jiménez Juliá

Santiago de Compostela
Junio de 1999

ASELE. Actas IX (1998). Presentación
Centro Virtual Cervantes

PONENCIAS PLENARIAS

Centro Virtual Cervantes

Centro Virtual Cervantes

ASPECTOS DE LA GRAMÁTICA Y DE LA PRAGMÁTICA DE LAS PARTÍCULAS DE MODALIDAD EN ESPAÑOL ACTUAL

María Antonia Martín Zorraquino
Universidad de Zaragoza

1. Gratulatoria. En primer lugar, quisiera expresar mi agradecimiento por haber sido invitada a intervenir como ponente en este IX Congreso Internacional de ASELE. Vaya mi gratitud a la Junta Directiva de esta Asociación y al Comité local organizador, que me han honrado de veras al contar conmigo[1].

Por otra parte, visitar Santiago de Compostela constituye siempre una gran alegría para mí (suelo recordarlo cada vez que vengo a Galicia): en esta ciudad vivieron más de seis años mis padres e hicieron amistades que han perdurado hasta la fecha, a las que yo he tenido la suerte de sumar a un grupo muy querido de compañeros de la Universidad de Santiago.

Deseo destacar, en fin, que me siento especialmente contenta por tomar parte en un Congreso de ASELE, entidad de la que soy, con orgullo, miembro fundador y cuyo positivo desarrollo me satisface sobremanera[2].

2. *Sobre el contenido de la presente ponencia.* Cuando el Dr. Jiménez Juliá me propuso que me hiciera cargo de esta ponencia, yo pensé en un tema que siempre me ha fascinado: la gramática de la cuantificación. Quizá porque la medición de la

[1] Mi reconocimiento se dirige particularmente al Prof. Dr. D. Tomás Jiménez Juliá, querido y admirado colega, que fue quien me pidió que colaborara en esta ocasión. He de añadir que le estoy muy agradecida, además, por la paciencia con la que ha esperado la redacción definitiva de estas páginas.

[2] No quiero dejar de evocar aquellas reuniones preparatorias, entre 1986 y 1987, para la creación de ASELE, en las que participamos numerosos docentes de lengua española, convencidos de la necesidad de sistematizar urgentemente la enseñanza del español a extranjeros (y de protegerla y canalizarla, a través de instituciones oficiales, en todo el mundo). Desde entonces, afortunadamente, el panorama ha mejorado radicalmente. De entre aquellos profesores implicados en la fundación de ASELE, recuerdo con emoción a Pedro Peira, primer presidente de la Asociación, que se nos fue de forma tan inesperada y tan prematura.

Centro Virtual Cervantes

realidad a través de la lengua pone al descubierto características idiosincrásicas muy curiosas dentro de cada idioma, al tiempo que permite establecer analogías y diferencias muy interesantes entre las lenguas. Con atención exclusiva al español, podríamos referirnos, por ejemplo, al peculiar valor significativo, en términos cuantitativos, de las oposiciones entre el singular y el plural de ciertos sustantivos 'continuos' (compárense, por ejemplo, los enunciados: "en el armario hay *arroz* y *alubias*"; "me has servido abundante *arroz*, pero sólo un par de *alubias*"; "hoy he probado dos *arroces*: el *arroz* a banda y el *arroz* negro"; "la *alubia* escasea esta temporada", etc.). O podría pensarse en las sutiles diferencias que separan al singular y al plural de ciertos sustantivos 'discontinuos' (v. gr.: "había en el cine *muchos niños guapos* y *muchas mujeres atractivas*" vs. "en este vecindario vive *mucho niño llorón* y *mucha señora gorda*"). Serían también fenómenos incluibles en el estudio de la cuantificación la medición –el 'aspecto'- de la acción verbal ("*he leído* la novela" / "*he releído* la novela" / "*he vuelto a leer* la novela") o la del alcance de la propia predicación verbal ("*como* de todo" / "*como* carne" / "*me como* la carne", etc.). Relacionada también con el ámbito de la cuantificación se hallaría la gradación de las cualidades y la intensificación de las mismas (v. gr., la reduplicación acumulativa: "es *tonto, tonto*..." vs. la reduplicación esencializadora o tipificadora: "es *tonto, tonto*"). Y, por supuesto, uno de los objetos centrales de una gramática de la cuantificación en español afectaría a la sistematización de los signos que indican 'números' o 'cantidades', los cuales pueden presentar un estatuto muy complejo (me refiero a ciertos 'determinantes' y a muchos 'indefinidos').

Pero, he aquí que, abrumada yo por la realización de otro trabajo[3], me he visto obligada a cambiar el tema inicialmente propuesto (*Aspectos de la gramática de la cuantificación*), por el que va a ocuparme ahora. Desgraciadamente, he advertido del nuevo título con posterioridad a la edición del programa del Congreso, por lo que éste no ha podido recogerlo. Les pido, pues, disculpas por mi imprevisión, al tiempo que agradezco, de nuevo, la comprensión del Dr. Jiménez Juliá al hacerse cargo de mis dificultades, aceptando el cambio.

Trataré, por tanto, de presentarles un conjunto de aspectos relativos a las propiedades gramaticales y pragmáticas de las partículas que expresan modalidad en español actual. Así, me ocuparé, en primer lugar, de definir el término *modalidad*, para lo que me basaré esencialmente en la contribución de Palmer (1986), y, siguiendo a este autor, caracterizaré dos grandes tipos de modalidad: la *modalidad epistémica* y la *modalidad deóntica*. Dentro de la primera clase, distinguiré, como hace Palmer (1986), tres subtipos: a) la que expresa la actitud del hablante en relación con la

[3] Me refiero a la contribución que he llevado a cabo, en colaboración con el Dr. D. José Portolés Lázaro, para la Nueva Gramática Descriptiva de la Lengua Española (NGDLE, cap. 63) (en prensa) y que versa sobre los 'marcadores del discurso'. En la presente ponencia complemento en buena parte los contenidos de los apartados que he redactado yo, ya que no trato aquí de 'marcadores' estrictos, sino de partículas modales.

Centro Virtual Cervantes