CURSOS AVANZADOS DE ESPAÑOL PARA UNIVERSITARIOS BRASILEÑOS: LO QUE QUEDA POR TRATAR[119]

Carlos Hipogrosso / Virginia Orlando

Los cursos avanzados de LE suponen un trabajo de "afinamiento[120]" de los diferentes niveles lingüísticos (fónico, morfológico, sintáctico, discursivo). En el caso de aprendices de español lusohablantes, ¿qué puntos se retoman y cómo? ¿cuáles son los aspectos lingüísticos que aún presentan problemas para los alumnos?

En este trabajo, y a partir de nuestra experiencia como profesores de español a estudiantes lusohablantes avanzados, buscamos: 1. caracterizar aquellos aspectos más problemáticos para los estudiantes, así como la forma en que se trabaja con ellos en clase, y 2. mostrar cómo dentro de los cursos basados en un enfoque comunicativo, a medida que se avanza en el conocimiento de la LE, se vuelve más necesaria la reflexión gramatical de forma explícita.

1. Los cursos de español basados en el enfoque comunicativo

Los cursos de español en inmersión para brasileños ofrecidos por el Instituto de Lingüística (Universidad de la República, Montevideo - Uruguay[121]) se inscriben dentro del enfoque comunicativo de enseñanza de LEs, ya que orientan el proceso de aprendizaje del español no solo al conocimiento de las reglas gramaticales sino también (y sobre todo) a la

[119] Una versión preliminar de este trabajo fue leída en el *II Encontro Nacional Sobre Política de Ensino de Línguas Estrangeiras* (Universidade Católica de Pelotas, Brasil, setiembre de 2000).

[120] Este concepto se explicará más adelante.

[121] Estos cursos se ofrecen durante el verano. Son intensivos, de tres semanas de duración, con clases diarias de cuatro horas en la mañana y un conjunto de actividades en la tarde que incluyen visitas al centro histórico de la ciudad, charlas sobre diversos aspectos relativos a la sociedad uruguaya, etc. El público al cual están dirigidos consiste en estudiantes universitarios y profesores de enseñanza media y superior brasileños.

Centro Virtual Cervantes

comunicación, centrándose en el uso real de la lengua de arribo. Dichos cursos priorizan actividades interactivas y tareas con finalidades específicas que comprometan a los estudiantes. (Almeida Filho, 1996)

Los materiales didácticos con los que se trabaja han sido elaborados por los propios profesores de los cursos, y las diferentes unidades temáticas incluidas en dichos materiales se organizan en base a dos ejes: 1. la vida cotidiana, y 2. la cultura uruguaya a través de, entre otras cosas, textos de escritores uruguayos, canciones y videos que posibilitan realizar una presentación de diversos aspectos históricos y socioeconómicos de la sociedad uruguaya, y muestran algunas de las principales características del imaginario colectivo uruguayo del siglo XX.

En busca de coherencia con el abordaje subyacente a los cursos, esas unidades no tienen por eje organizador las estructuras gramaticales; tales estructuras se presentan junto a las funciones comunicativas de los eventos de habla dependiendo de los papeles sociales, escenarios y tópicos que nuestros alumnos precisan para manejar la lengua apropiadamente en interacciones fuera del aula en Montevideo. (Almeida Filho, 1989)

La enseñanza de la gramática se justifica (siempre que no exista un divorcio entre gramática y uso lingüístico) en la medida que las opciones gramaticales hechas por el hablante estén profundamente relacionadas con los aspectos semánticos de la comunicación verbal (Canale y Swain, 1980; Widdowson, 1988). Se trata de presentar los aspectos gramaticales de forma tal que puedan ser relacionados con su valor comunicativo.

En esta concepción teórica, las unidades didácticas están organizadas de forma tal que focalizan el sentido antes que la forma, ya que los puntos gramaticales no son el criterio generador de las mismas.[122] Al mismo tiempo, y en búsqueda de una coherencia con lo anterior, la enseñanza de la gramática no conforma la parte central de las clases. Los momentos para la sistematización surgen muchas veces en caso de producirse preguntas directas por parte de los estudiantes o al percibirse señales de conocimiento difuso o divergente entre los alumnos. En tales casos, la reflexión gramatical se apoya en materiales preparados - además del apéndice gramatical ya mencionado - para cada curso, de acuerdo con las necesidades particulares de cada grupo de aprendices.

[122] Los contenidos gramaticales forman parte de un apéndice incluido en el material didáctico que el estudiante puede consultar ("dentro" y "fuera" del salón de clase, i.e., no solo a instancias de propuestas realizadas por el profesor en clase sino también por inquietudes de los propios estudiantes ante las situaciones comunicativas en las que se encuentran involucrados) cuando sea necesario.

Centro Virtual Cervantes

2. La enseñanza de español a lusohablantes: los estudiantes avanzados

Los cursos de español a estudiantes brasileños conllevan, por la proximidad genética entre las dos lenguas (evidenciada en la coincidencia más o menos relativa de la organización del paradigma morfológico, de la estructuración sintáctica y de formas léxicas de español y portugués), una gran ventaja si pensamos en términos de estudiantes que están iniciando su conocimiento de español. Pero al mismo tiempo esa ventaja inicial se vuelve desventaja, si tenemos en cuenta que tal similaridad promueve en el estudiante, muchas veces de forma inconsciente, la "desatención de lo diferente", y en consecuencia la fosilización de formas que se asumen como propias del español, y que sin embargo no lo son. En ese sentido la interlingua que el estudiante elabora en el proceso de aprendizaje (i.e. el sistema que el estudiante construye para sí a fin de expresarse en una lengua que no es la materna, De Heredia, 1989) se instala muchas veces de forma relativamente fija, o al menos no se abandonan algunas de sus características.

En términos generales, consideramos que los rasgos gramaticales a ser presentados en la enseñanza de español LE, específicamente a lusohablantes, deben ser en primer lugar los diferentes (o falsamente semejantes) y generadores de interferencias. Tomando como punto de referencia para el asunto el concepto de *transferencia (*Pit Corder, 1973)[123], buscamos aprovechar la proximidad entre español y portugués y hacer una suerte de economía en la presentación de cuestiones gramaticales, profundizando y explicitando más detalladamente los puntos conflictivos y por tanto generadores de interferencias.

En el caso específico de estudiantes lusohablantes avanzados de español, dado que ya cuentan con un bagaje de conocimientos estructurales referidos a dicha lengua, asumimos que el trabajo es sobre todo de "afinamiento" o "afianzamiento" de los diferentes niveles lingüísticos ya trabajados previamente.

De hecho, y tal como ya se indicó, el trabajo con los aspectos gramaticales busca eliminar los elementos de fosilización que puedan permanecer en la producción oral y escrita de los estudiantes, antes que introducir nuevos temas (ya familiares para aprendices avanzados) tal como

[123] El aprendiz de una L2 ya posee el conocimiento de una serie de reglas de su lengua materna, que utiliza para la producción y la comprensión de la L2/LE, de forma tal que transfiere lo que ya conoce sobre el desempeño de una tarea en L1 al desempeño de otra similar en L2/LE, i.e., aun cuando las dos tareas sean diferentes realizará la segunda en la única manera posible, o sea, como la realiza en la L1. Consecuentemente, al continuar empleando las viejas reglas aunque se necesiten nuevas, producirá errores. Esta es la idea de *transferencia negativa o* ***interferencia***. Al mismo tiempo, esa tendencia a transferir puede ser una ventaja cuando las dos tareas sean las mismas (*transferencia positiva*).

Centro Virtual Cervantes

se evidencia en los objetivos propuestos como nivel de salida con respecto a las estructuras lingüísticas, a saber:

- alcanzar una buena entonación y pronunciación, más cercana a los patrones producidos por los hablantes nativos,

- lograr un manejo adecuado de los contextos de uso del modo subjuntivo, dominio de los verbos irrregulares, buen uso de verbos pronominales y, en general, un ajuste de aquellas estructuras gramaticales que ofrecen dificultad a los hablantes nativos de portugués.

El afinamiento y afianzamiento, entonces, pasa por un trabajo de mayor **delimitación de las diferencias**, o, dicho de otro modo, por el empleo consciente de aspectos contrastivos entre ambas lenguas, en la búsqueda del despertar de un sentido de diferenciación "anestesiado" por la proximidad de las mismas (Almeida Filho, 1995).

3. Puntos problemáticos: lo que queda por tratar

En función de nuestra experiencia como profesores de cursos avanzados, hemos visto que hay un conjunto de temas que suponen la introducción de una reflexión sobre determinados aspectos gramaticales. Esto sucede porque

1. algunos puntos, si bien suponen haber sido tratados anteriormente, continúan siendo empleados inadecuadamente, lo cual se evidencia en las interferencias o estructuras agramaticales presentes en la producción de los estudiantes, o en la persistencia de realizaciones fónicas propias del portugués (por ejemplo, uso inapropiado de las preposiciones, empleo del futuro del subjuntivo portugués por el presente del subjuntivo español o aparición del infinitivo flexionado -inexistente en español-, nasalización y palatalización)

2. otros implican posibilitar una expansión de recursos lingüísticos, que potencien a su vez manejos comunicativos cada vez más sutiles y adecuados a una gama más amplia de funciones comunicativas (regencia verbal, empleo de la forma "uno" del español en contextos cercanos a los de "a gente" del portugués) .

Del conjunto de actividades propuestas para cada una de las unidades el profesor realiza junto a los alumnos selecciones particulares, de acuerdo con sus intereses manifiestos o implícitos y también con el grado de conocimiento alcanzado por ellos. Esto también se manifiesta con relación a la gramática. Los estudiantes son quienes sugieren muchas veces la necesidad de hacer algún tipo de análisis con relación a puntos específicos de la gramática del español. Dicho análisis puede tener carácter contrastivo, o centrarse exclusivamente en la lengua española. Es interesante señalar que muchas

Centro Virtual Cervantes

veces el análisis contrastivo surge a instancias de los propios estudiantes ya que ellos mismos presentan la estructura de la lengua portuguesa con la finalidad de determinar si la misma puede tener una equivalencia en el español.

Un aspecto relevante a tener en cuenta en lo concerniente a estudiantes avanzados se relaciona con la existencia de numerosas variedades de español, determinadas entre otras cosas, por la extensión geográfica en la cual la lengua se habla.

Dado que nuestros cursos se realizan en inmersión y todos los profesores somos hablantes nativos de español rioplatense, la variedad con la cual entran en contacto es, obviamente, la variedad rioplatense. Optamos por familiarizar a nuestros estudiantes con la norma culta de dicha variedad[124], ya que de acuerdo con las características de los mismos[125] podemos prever que sus ámbitos de uso (en muchos casos ámbito académico) van a requerir el conocimiento de esa variedad, pero al mismo tiempo se muestran otros registros más informales, de manera tal de ofrecer un repertorio lingüístico variado del español rioplatense.

Sin embargo los estudios previos de español de muchos estudiantes avanzados implican una familiarización con otras variedades de español. Muchas veces conocen y manejan adecuadamente la variedad peninsular u otras variedades americanas, ya que tanto una como las otras presentan diferencias con nuestro español. Al mismo tiempo, no es infrecuente encontrarnos inclusive con casos de estudiantes que manifiestan prácticas de profesores que condenan abiertamente el uso de formas propias del español rioplatense (caso del voseo pronominal y verbal), señalándolo como "formas incorrectas" del español.

En este sentido también se abre un trabajo con los estudiantes en dos niveles:

1. la familiarización (y no imposición) con una variedad que les resulta "nueva"

2. la elaboración de una conciencia "no prescriptiva" con respecto a las diferentes variedades de la lengua española (ya que, si bien algunas pueden ser más prestigiosas que otras, esto no debería implicar una categorización en términos de "mejores" y "peores").

[124] Uso lingüístico concreto que corresponde al dialecto social practicado por la clase de prestigio (Castilho, 1988)

[125] Sobre las características de nuestro estudiantado de los cursos de ELE, vide nota 3.

Centro Virtual Cervantes

4. Las estrategias empleadas por los profesores para la introducción de momentos de reflexión gramatical

Los docentes de cursos avanzados introducimos la metarreflexión gramatical en diferentes momentos de la clase. Estos están generalmente vinculados con

-la lectura de textos presentes en las propias unidades didácticas

-la lectura grupal de trabajos realizados en la propia clase

-la lectura de tareas domiciliarias

En algunas ocasiones diversos textos de las unidades didácticas son elegidos puntualmente como un disparador para la discusión de determinados temas gramaticales que son previsiblemente difíciles para los hablantes de origen brasileño.[126] En nuestra experiencia docente hemos constatado algunas dificultades que son recurrentes en los participantes de estos cursos. La elección de dichos textos busca, entonces, compendiar un conjunto de tópicos que pongan de manifiesto dichas dificultades.

La lectura de textos sirve así para reparar en estructuras gramaticales frecuentes y que, en un determinado tipo textual, emergen con mayor frecuencia que la normal, así como en determinadas construcciones cuasifijas del español que naturalmente se usan sin reparar en ellas (tales como *salirse con la suya*, *hacer hincapié*, *ponerse contento*, *triste*, etc.)

A modo de ejemplo, textos como el que se presenta a continuación, del escritor uruguayo Eduardo Galeano, si bien en un principio forman parte de la unidad didáctica en función del testimonio cultural al que aluden (la Feria de Tristán Narvaja es un paseo típico de los domingos montevideanos), posibilitan reflexionar sobre el uso de ciertas formas lingüísticas específica (en este caso, el verbo *haber impersonal* del español).

Ventana sobre la feria de Tristán Narvaja

Había peces jamás vistos, plantas de ningún jardín, libros de imposibles librerías.

Había cerros de frutas y calles de flores y había olores de todos los colores. Había pájaros musiqueros y gente bailandera y había predicadores del cielo y de la tierra, que subidos a un banquito gritaban su mensaje final. Los predicadores del cielo proclamaban que era llegada la hora de la resurrección; los de la tierra anunciaban la hora de la insurrección.

[126] Si bien tales textos han sido seleccionados para su incorporación en las unidades didácticas en función de su temática, privilegiándose el sentido antes que la forma (cf. apartado 1. de este trabajo), lo cierto es que en más de una oportunidad también posibilitan una discusión sobre aspectos de sistematización lingüística.

Centro Virtual Cervantes

Había quien deambulaba entre los puestos de venta, ofreciendo una gallina, y la llevaba caminando, atada al pescuezo, como perro; y había quien vendía un pingüino que por error había llegado a nuestras playas desde las nieves del sur.

Había largas hileras de zapatos usados, muy gastaditos, con la ñata alzada y la boca abierta. Los zapatos solos para gente de un solo pie. Había lentes usadas, llaves usadas, dentaduras usadas, Las dentaduras yacían dentro de un tacho de agua. El cliente hundía el brazo, elegía y batía sus mandíbulas: si la dentadura no le venía bien, la devolvía al tacho.

Había ropa para vestir y ropa para desvestir y había condecoraciones de atletas y de generales y relojes que marcaban la hora que uno quería y amigos y amantes que uno encontraba sin saber que los había estado buscando.

¿Una fiesta de la memoria? ¿O del próximo domingo, al mediodía?

Eduardo Galeano

Respecto de los otros puntos señalados (a saber, la lectura grupal de trabajos realizados en la propia clase y la lectura de tareas domiciliarias) las finalidades comunicativas pueden estar bien resueltas en cuanto a su adecuación pragmática en las producciones de los estudiantes y sin embargo no estar cristalizadas las estructuras gramaticales más adecuadas para un español estándar.

Por otra parte resulta importante discriminar entre los momentos propicios para introducir aspectos de sistematización gramatical durante la clase, de los momentos adecuados para realizar una reflexión gramatical en base a los "errores"[127] emergentes de las producciones escritas de los estudiantes.

El trabajo de reflexión gramatical sobre los propios errores a partir de la lectura en voz alta de las producciones de los estudiantes se ve traspasado por distintos factores extralingüísticos que hay que meditar: la confianza entre los propios participantes y la familiaridad con el moderador del grupo. Es una forma de trabajo que solo consigue evidenciar la verdadera competencia del aprendiz cuando existe un clima afectivo en el salón de clase que promueve la disposición a reflexionar sobre los propios errores sin que esto resulte en desmedro de los aspectos comunicativos del grupo.

Esta forma de trabajo está, por otro lado, vinculada a una situación que en sí misma (hablamos de lectura en voz alta) si bien no es tan formal como la

[127] Entendiendo por tales a las producciones lingüísticas "desviadas" de la norma.

Centro Virtual Cervantes

de un examen o la presentación de una ponencia, tampoco es tan informal como la del diálogo espontáneo.[128] La lectura de los trabajos domiciliarios, entonces, deja en claro determinadas interferencias que la conversación espontánea en situación de clase, por su propia dinámica, oculta o minimiza. Así, es frecuente que el uso inadecuado de preposiciones sea más claro en estas instancias que en la conversación (por ejemplo, *Voy **en** casa* por *Voy **a** casa*). La corrección aparece como más natural y menos traumática.

Durante dicha lectura, además, surgen naturalmente instancias de corrección o de explicitación de usos alternativos a la forma elegida, ya sea motivadas por la inquietud de los participantes como por la del docente. Generalmente en dichas instancias se trabaja en el uso inapropiado de las preposiciones, en el empleo del futuro del subjuntivo portugués por el presente del subjuntivo español o en la aparición del infinitivo flexionado, inexistente en español.

Las estrategias utilizadas para la corrección pueden ser diversas. Sin embargo, y de acuerdo con nuestra experiencia de trabajo, evaluamos como más adecuado y facilitador, tanto para el grupo como para el docente, la realización de dos lecturas de los textos producidos por los estudiantes.

En la primera se repara en el sentido general del texto, sin el cual, las correcciones no encuentran un contexto adecuado. Esta primera lectura es también una instancia en la que se verifica si la producción ha conseguido los fines pragmáticos que buscaba. La mayoría de las veces se desafía al participante con propuestas que busquen resolver situaciones difíciles para un lusohablante. La búsqueda de cuál sería la reacción lingüística de un rioplatense típico ante una situación específica es un buen ejercicio cultural y al mismo tiempo un reto hacia las estrategias lingüísticas de los participantes.

La segunda lectura es naturalmente más pausada. Se dejan de lado los elementos suprasegmentales que hacen al sentido del texto y se repara en los dispositivos lingüísticos empleados. Surgen entonces estructuras gramaticales que o bien no corresponden al español general o bien son poco usadas en la variedad rioplatense[129]. Sobre estas últimas simplemente se advierte su inexistencia en esta variedad. Se trata de no ser coercitivo en el uso de una expresión en lugar de otra. Por lo general, se buscan expresiones sinónimas adecuadas al registro de lengua elegido, que puede ser muy variado. Por ejemplo, esto se manifiesta en las producciones donde hay diálogos en los que los personajes están o bien furiosos, o bien usan un tono familiar, o distante, según la situación comunicativa que se intente recrear.

[128] Los estilos de habla pueden disponerse en un continuum que va de lo más formal (mayor control y conciencia de las formas) a lo más informal. La lectura de un texto corresponde a uno de los estilos de mayor formalidad (Labov, 1972).

[129] Algunas de ellas son expresiones que reflejan una clara interferencia del portugués: por ejmplo *esto hace parte de* por *esto forma parte de*.

Centro Virtual Cervantes

5. "La demanda" de los estudiantes

Es importante recordar que las instancias de reflexión gramatical se presentan a menudo cuando los propios estudiantes requieren explícitamente mayor profundización, en caso contrario no se insiste.

Sin embargo, la situación de inmersión hace, muchas veces que las dudas de los estudiantes acerca de diferentes aspectos gramaticales surjan fuera del salón de clase. El hecho de que vivan en hogares estudiantiles, los pone en contacto con estudiantes de todo el país que utilizan distintas variedades de nuestro español. También se enfrentan a situaciones nuevas en los comercios, los comedores estudiantiles, los restaurantes, pequeñas excursiones, etc.

Generalmente hay un espacio en la clase que promueve la conexión del mundo "de afuera" con el "de adentro". Los propios estudiantes traen dudas respecto del uso y la gramática de expresiones que no se han trabajado en el curso. Estas inquietudes surgen en niveles en que el conocimiento del español es bastante sofisticado. Los estudiantes "en inmersión" en una comunidad concreta de hispanohablantes se dan cuenta de que el conocimiento de ciertas estructuras gramaticales contribuyen a las estrategias de comunicación empleadas en situaciones de uso reales.

Quizás el más significativo sea el empleo de determinadas expresiones que si en un contexto pueden considerarse tabúes, en otros, constituyen un uso familiar frecuente y con matices afectivos entre determinados grupos donde los pares expresan su camaradería a través de las mismas (por ejemplo: *¡sos un amigo de puta madre!*).

Pero uno de los fenómenos lingüísticos que presenta más dudas a los estudiantes con relación a su uso en nuestro país es el *voseo*.

El español rioplatense se diferencia de otras variedades hispánicas porque presenta el llamado "voseo pronominal", esto es el uso del pronombre **vos** para la 2ª persona del singular, así como una forma de 2ª persona plural **ustedes** que recubre ya sea un uso informal o formal. Al mismo tiempo, el "voseo" determina formas verbales especiales llamadas "formas voseantes monoptongadas" en el Presente del Modo Indicativo: así, por ejemplo, *vos cantás, temés, partís* (cf., entre otros, Carricaburo, 1997, Fontanella de Weinberg, 1999).

Por otra parte, en buena parte del Uruguay (su capital, Montevideo, y muchas otras zonas del país), el paradigma pronominal presenta tuteo y voseo pronominal acompañado de formas voseantes monoptongadas (*vos cantás*,

Centro Virtual Cervantes

temés, partís, y tú cantás, temés, partís)[130]. Dicha alternancia entre formas pronominales, acompañadas, en cualquier caso, por formas verbales voseantes, resulta al principio "incoherente" para los hablantes extranjeros.

Al mismo tiempo, el uso adecuado desde el punto de vista situacional (ya sea en el habla o en la escritura) de esas formas pronominales implica el conocimiento del posicionamiento comunicativo de los participantes. Tal como señala Fontanella de Weinberg (1999), la elección por la forma **vos** conlleva un nivel de intimidad, mientras que la elección por la forma **tú** conlleva un nivel de confianza (la forma **usted** por otra parte, se prefiere en ámbitos de tratamiento que requieran formalidad entre los interlocutores). En una situación comunicativa formal (oral o escrita), la elección de formas pronominales relacionadas con un grado de intimidad entre los participantes (pronombres ***vos*** y ***tú***) puede incidir negativamente en el éxito del acto comunicativo.

Una primera constatación que realizamos en nuestros cursos se refiere al hecho de que los estudiantes avanzados que establecen sus primeros contactos con la comunidad de hablantes montevideanos suelen percibir casi inmediatamente que el voseo no es, frente a lo que suelen pensar a priori, un uso estigmatizante.

Asimismo, constatamos su interés por conocer el funcionamiento y el origen de las formas verbales voseantes monoptongadas, y la alternancia de las formas pronominales requeridas por los diferentes contextos de uso (**tú, vos, usted**). Esta alternancia exige muchos contextos de actualización y de uso que, incluso para un hablante argentino, muy cercano a nosotros en diversos aspectos socioculturales, reflejan diferencias de tratamiento tan sutiles que a menudo resultan difíciles de explicitar. El uso coherente a lo largo de una misma interacción de los pronombres **tú**, **vos**, y **usted**, y el de una morfología verbal adecuada a las elecciones pronominales realizadas, suele exigir una larga práctica y un ejercicio metalingüístico sistemático.

En nuestros cursos no pretendemos ni obligamos a los estudiantes a volverse usuarios consistentes de las formas de tratamiento propias de nuestra variedad de español. Sin embargo, a modo de familiarización en la recepción (no necesariamente en la producción) explicitamos las características propias del voseo pronominal rioplatense ya mencionadas mediante textos que reproducen situaciones comunicativas frecuentes para un

[130] En Rocha y la zona limítrofe con Brasil (Carricaburo, 1997) se prefiere la forma pronominal **tú** junto a la forma verbal regular (*tú cantas, temes, partes*) frente al paradigma alternante aludido. Este uso involucra un número menor de hablantes, ya que está circunscripto a los oriundos de esas regiones; sin embargo, no es infrecuente que los estudiantes brasileños lo constaten en los hogares estudiantiles en donde residen durante los cursos de ELE, al entrar en contacto con estudiantes uruguayos procedentes de esas zonas.

Centro Virtual Cervantes

hablante nativo rioplatense, como se ejemplifica en los siguientes fragmentos.[131]

a. Tomado de **Barranca Abajo**, Acto II, escena VIII (Florencio Sánchez, escritor teatral uruguayo)

Aniceto - .... y vamos a ver: ¿por qué vos me tratás de Ud. y con tanto respeto?

Robusta - (Confundida.) ¿Yo? ¿Yo? Este... ¡miren que gracia! Porque... ¿Quiere que le cebe un mate?

Aniceto - ¡No señor! ¡Respondé primero!

Robusta - Pues porque... antes, como yo era chica y Ud... tamaño hombre, me parecía feo tratarlo de vos.

b. Tomado de **La tregua** (Versión fílmica de la novela de Mario Benedetti, Director: Sergio Renán)

Martínez- ¡¡metimos los trece puntos!! ja ja ja

Sierra- ¡yo sabía! ¡lo sacamos! ¡lo sacamos! ¡el Prode la tarjeta nos salió! ¡setecientos cuarenta palos! ¡lo sacamos! ¡lo sacamos! ... nos retiramos todos... pero con guita con GUI-TA... se acabó... se acabó... sí se acabó... se a-ca-bó... se acabó... se acabó... se acabó..se acabó... se acabó...

Gerente- ¿qué pasa? ¿qué son esos gritos?

Sierra- ¡ay mirá como tiemblo! cerdito querido... tengo una noticia para vos... somos millonarios... millonarios... todos nosotros seremos millonarios... y vos te podés ir al carajo...

Gerente- ¿qué?

Sierra- dejáme que te dé un besito... pero todavía le tenés miedo...

Santomé- escu escúcheme señor

Sierra- no te das cuenta que lo podemos alquilar para que nos abra la puerta del auto... somos millonarios... mi-llo-na- rios... pero no te preocupes... te vamos a tirar unos mangos cerdito...

Santomé – no che

Otro aspecto de la gramática que despierta cierto afán de profundización en los participantes de los niveles más avanzados es el de los verbos que exigen determinadas preposiciones. Muchos verbos construidos con una

[131] Las formas subrayadas son las pertinentes a los efectos del tema en cuestión.

Centro Virtual Cervantes

preposición determinada adquieren un valor semántico distinto cuando se construyen con otra o se vuelven directamente agramaticales para un hablante nativo.[132] Así, el ejemplo ya mencionado *Voy **en** casa*, es agramatical para cualquier hablante uruguayo, mientras que *Pienso **de** que ..* puede ser aceptable para cierto grupo de hablantes, pero es sancionado por la norma. Otros casos similares a este último, como el uso de la concordancia entre objeto y el llamado "haber impersonal" en las formas de pretérito del español (***Hubieron** muchos heridos*) son altamente frecuentes.

El uso de las preposiciones exigidas por el contenido léxico de ciertos verbos es una inquietud que sale de los propios estudiantes en la medida en que toman conciencia de que no las usan en forma correcta. Hay gramáticas del español que han sistematizado este tipo de regencias a partir de listas, tal es el caso de la presentación que realiza Martínez García (1980), a la cual se recurre muchas veces en clase (a modo de ejemplo: *abastecer / abastecerse de, abogar por, abundar / abundar en, acabar / acabar de / acabar con, acordar / acordarse de, achacar a, emanar de, enamorar a / enamorarse de, ir a / ir para / irse de, meditar / meditar en, llegar / llegar a, quedar / quedarse en / quedarse con, unir / unirse a, vengar a / vengarse de, vivir / vivir de / vivir con*).

6. Consideraciones finales

De acuerdo con nuestra experiencia, la enseñanza de la gramática no es incompatible con el enfoque comunicativo. Si bien los cursos comunicativos atienden los intereses de los estudiantes por la comunicación y la consecución de objetivos en la misma, en los niveles más avanzados este interés también pasa por el conocimiento metalingüístico, precisamente, para alcanzar estos objetivos. De hecho, son los propios estudiantes quienes instalan la inquietud por la reflexión gramatical en clase.

No debemos olvidar, además, que desde un punto de vista cognitivo[133], estamos refiriéndonos a estudiantes adultos que poseen una mayor capacidad para reflexionar sobre la organización de una lengua con base en sus reglas. Por otra parte, y quizás porque nuestros estudiantes son adultos, hay momentos en el desarrollo de los cursos en los cuales la reflexión gramatical se vuelve un tópico comunicativo para los integrantes del grupo. La seguridad

[132] Definimos, a los efectos de la presentación de este trabajo, como "agramatical" aquello que un hablante nativo nunca dice, mientras que definimos como "aceptable" aquello que si bien, se considera incorrecto desde el punto de vista normativo, los hablantes lo usan y reconocen como propio de su lengua.

[133] En lo que se refiere a ese aspecto, la madurez cognitiva de los adultos debería permitirles enfrentar la naturaleza abstracta de la lengua mejor que los niños, ya que las operaciones formales están relacionadas con el aprendizaje consciente de la lengua (Dulay, Burt y Krashen, 1985). Los adultos son capaces de discutir sobre las reglas (por ej., concordancia sujeto-verbo), saben usar los esquemas de su lengua e insertar las palabras del vocabulario de la L2 en las posiciones correctas, hecho que otorgaría una cierta ventaja al aprendiz consciente en los estados iniciales de la adquisición de la L2.

Centro Virtual Cervantes

en el uso de ciertas formas gramaticales aumenta, además, la confianza en el uso de la lengua de arribo.

BIBLIOGRAFIA

Almeida Filho, J.C.P. de (1989) "O conceito de nível limiar no planejamento da experiência de aprender línguas". En Almeida Filho, J.C.P. de e L. Lombello (Orgs.) **O ensino de português para estrangeiros**. Campinas: Pontes. pp. 55-89.

----------(1995) "Uma metodología específica para o ensino de línguas próximas?" . En Almeida Filho, J.C.P. (Org.) **Português para estrangeiros. Interface com o espanhol.** Campinas: Pontes. pp.13-21.

----------(1996) "Desestrangeirização e Outros Critérios no Planejamento de Cursos e Produção de Materiais de Língua Estrangeira". In Judice, N. (Org.) **O ensino de português para estrangeiros.** Niterói: Editora da UFF. pp.11-21.

Canale, M. y M. Swain (1980) "Some Theories of Communicative Competence" . En W. Rutherford e M. Sharwood Smith (eds.) (1988) **Grammar and Second Language Teaching**. New York: Newbury House Publishers. pp.61-84.

Carricaburo, N. (1997) **Las fórmulas de tratamiento en el español actual.** Arco/Libros: Madrid.

Castilho, A.T. de (1988) "Variação Lingüística, Norma Culta e o Ensino da Língua Materna". In **Subsídios e Proposta Curricular de Língua Portuguesa para o 1º e 2º Graus, Coletânea de Textos - Volume 1**. Sao Paulo: Secretaria de Estado da Educação. pp.53-59.

De Heredia, C. (1989) "Do biliingüismo ao falar bilingüe". In Vermes, G. e J. Boutet (orgs.) **Multilingüismo**. Campinas: Ed. da UNICAMP. pp.177-218.

Dulay,H., M.Burt y S.Krashen (1985) **La seconda lingua.** Bologna: Il Mulino. (1ª ed. 1982).

Fontanella de Weinberg, B. (1999) "Sistemas pronominales de tratamiento usados en el mundo hispánico". En Bosque, I. y V. Demonte (1999) **Gramática descriptiva de la lengua española.** Madrid: Espasa Calpe. pp. 1399-1426.

Labov, W. (1983) **Modelos sociolingüísticos.** Madrid: Cátedra. (1ª ed. 1972).

Martínez García, H (1980) **El suplemento en español.** Madrid: Gredos.

Pit Corder, R. (1973) **Introducing Applied Linguistics**. Harmondsworth: Penguin Books.

Widdowson, H.G. (1988) "Grammar, and Nonsense, and Learning". In W. Rutherford e M. Sharwood Smith (eds.) (1988) **Grammar and Second Language Teaching**. New York: Newbury House Publishers. pp.146-155.

Centro Virtual Cervantes