La conceptualización espacial en la enseñanza del estilo indirecto

Andreja Trenc
Universidad de Ljubljana

1. Introducción

El objetivo de esta contribución es abordar desde una perspectiva conceptual los usos interpretativos, también llamados *valores citativos* o *valores metalingüísticos* (Escandell Vidal, Leonetti, 2005: 447) del verbo tal y como se manifiesta en el discurso referido o el discurso indirecto. Esta perspectiva, que apuesta por las metáforas espaciales o conceptuales en el paradigma de los tiempos verbales se inspira, en gran parte en los trabajos sobre la articulación cognitiva del sistema morfosintáctico, como la lógica del sistema operativo de J. P. Ruiz Campillo (2009; 2014), la conceptualización y la simbolización, (Castañeda, *et. al* 2014), y no deja de dar cuenta de la investigación que se ha hecho en el área de la pragmática lingüística las estrategias pragmáticas que se ponen en marcha durante los usos polifónicos indirectos y dislocados de elementos formales en el discurso introduciendo revisión del concepto de los paradigmas verbales desde las perspectivas cognitiva y semántica. Estas se centran en el valor referencial o deíctico del verbo y su conexión con las percepciones y representaciones ya preestablecidas en la cognición del hablante. Este trabajo quiere exponer a modo de una posible aplicación didáctica cómo se movilizan los conocimientos generales y los recursos psicolingüísticos del alumno durante el procesamiento de las construcciones sintácticas, en este caso, el uso de los tiempos verbales en el EI. Esta investigación se plantea como objetivo lograr, dentro de la dimensión afectiva y el desarrollo de la competencia metalingüística: potenciar la reflexión del alumno acerca de los valores significativos de los paradigmas verbales y activar el conocimiento general y heurístico disponible como recurso exclusivamente lingüístico en el alumno para mejorar el procesamiento de la gramática (sintaxis) de E/LE. Para ello, se pretende sustentar y apoyar los preceptos planteados en los resultados de las investigaciones en las áreas de la antropología social y la neurolingüística que abogan por la importancia e inmediatez intuitiva del concepto espacial, orientativa o representativa.

2. Los paradigmas verbales y el estilo directo. La concordancia temporal y la (no) concordancia espacial

La norma enmarca las transacciones discursivas del discurso directo al discurso indirecto (RAE 2010: 3274; Maldonado González 1999: 3549 - 3596), como un cambio referencial del punto de referencia que conlleva inevitablemente una serie de cambios temporales del sistema verbal que se rigen por la ley de la *concordancia temporal.* EL desplazamiento del punto de referencia (que en este caso se encuentra en el punto, el "espacio actual", entendido también como el "ahora" del hablante) al otro espacio de un enunciador secundario que puede estar compartido o no. Este desplazamiento puede ser temporal anafórico (del presente al pasado), en el mismo plano temporal (del presente al presente o futuro y del pasado al otro espacio dentro del pasado) o

catafórico (del pasado al presente o al futuro), o, discursivo que entiende un desplazamiento implícito del punto referencial del hablante, como indican los ejemplos (1) y (2):

(1) Su boda era en agosto que viene.

(2) ¿Podías traerme el tabaco?

En el caso (2) se trata de un espacio no compartido en cuanto ya se anticipa o da la posible respuesta o reacción discursiva del interlocutor, por otro lado en (4) se trata de un espacio no compartido, una transacción a un espacio ideativo del hablante que por la ausencia en el momento de la enunciación solo puede ser ideativo o supuesto. De ahí que en el la marca epistémica del desplazamiento o descolocación esté relacionada con la incompatibilidad de dos espacios discursivos diferentes. Según Escandell Vidal y Leonetti (2005: 452) los rasgos formales de los verbos (el tiempo, modo o aspecto) no contribuyen a la lectura interpretativa o referencial del predicado sino que ésta se deriva de la necesidad del hablante para resolver una desajuste semántico entre dos condiciones discursivas diferentes; la del primer enunciado (el discurso referido) y el segundo enunciado (el discurso narrado):

> Suponer que el hablante ha citado (y no simplemente usado) un constituyente gramatical determinado es una forma óptima de resolver un conflicto semántico y obtener una interpretación relevante. [...] Este razonamiento ofrece una explicación sencilla y radicalmente pragmática de cómo y en qué casos surgen los usos citativos de las oraciones en indicativo. Naturalmente, para que realmente sea una explicación hay que dar cuenta también de por qué no aparecen valores citativos asociados a diversos constituyentes cada vez que es necesario afrontar un conflicto interpretativo.

Esta explicación parece relevante para la sistematización de los cambios del paradigma verbal en el discurso indirecto, pero solo en parte en la que se refiere al cambio de los referentes contextuales (el espacio, el tiempo y la persona), sin embargo, no da cuenta de la relación entre el cambio formal y referencial (deíctico). La gramática cognitiva, en cambio, se presta a buscar unos patrones del significado en el propio uso de las unidades verbales alrededor de las que el usuario de la lengua puede sistematizar los usos interpretativos de los paradigmas verbales. En lo que atañe a las aplicaciones didácticas de gramática cognitiva, esta investiga sobre las relaciones significativos entre los signos lingüísticos y la conciencia humana y entre el lenguaje y el pensamiento como una estrategia de la "conciencia lingüística" que, según Van Lier (Van Lier 1996), puede tener un mayor potencial para la mejora de la adquisición de la lengua extranjera. De este modo, dentro de la perspectiva cognitiva se puede justificar el uso del paradigma verbal del imperfecto en (2) como interpretativo.

3. Metáforas conceptuales en el marco del sistema formal

La gramática cognitiva percibe los patrones del significado de los paradigmas verbales a través de su vinculación con el conocimiento declarativo (factual, perceptible) del mundo. En vez de las incompatibilidades en términos del proceso inferencial entre dos hablantes que se dispara durante el intercambio comunicativo, se apuesta por conce-

bir el discurso indirecto como una combinación de significados conceptuales y valores formales que los paradigmas verbales cobran dentro del sistema lingüístico. La idea de la naturaleza conceptual significativa del signo lingüístico introduce en el análisis del sistema verbal la metáfora conceptual o espacial, acuñada por primera vez en los trabajos de Lakoff y Johnson (2006). Siguiendo los preceptos de la gramática cognitiva se está en consonancia con la dimensión pragmática del discurso indirecto como una estrategia discursiva, pero alejándose del tipo de la articulación pragmática acerca de la cooperación entre los interlocutores, centrándose más en la propia semántica morfológica de los elementos lingüísticos (los paradigmas verbales) que puede ser asimilable a través de la estrategia del análisis metalingüístico. El precepto de la gramática cognitiva sobre el que se basan la sistematización, distribución y aplicación didáctica de las categorías verbales del tiempo, reside en la naturaleza significativa del signo lingüístico que implica que con cada elemento formal usado en construir significados se vehiculan unos valores conceptuales o contenidos ideativos relacionados en los propios rasgos (fonológicos, morfológicos, sintácticos, discursivos o metadiscursivos). Esta naturaleza conceptual del lenguaje parte de 4 planteamientos clave:

1. Desde el punto de vista epistemológico: los elementos formales expresan unos significados factibles, conceptos del mundo factual (categorías del espacio, objetos concretos y abstractos y la relación entre ellos).

2. Desde el punto de vista de la articulación: la semántica de las unidades formales es prototípica en cuanto entiende que cada forma gramatical conlleva unos patrones del significado preestablecidos, de manera que la morfología es intrínsecamente significativa y en que todos los valores del uso interpretativo o discursivo (secundarios o modales) se derivan de este valor básico que es a la vez el denominador común de todos los usos.

3. Desde el punto de vista taxonómico: la conceptualización abarca a todas las unidades del sistema lingüístico, desde las unidades mínimas (fonológicas) hasta las unidades complejas como la sintaxis y el discurso.

4. Desde el punto de vista cognitivo: puede ser perceptible a través de los sentidos humanos, gracias a su naturaleza significativa, ideativa, o sea, representativa.

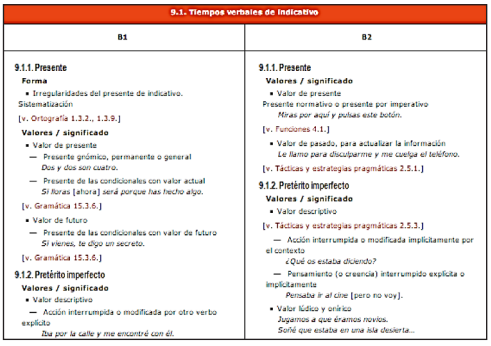
En cuanto a la semántica de las formas, Lakoff y Johnson (2006), y en el área de la didáctica de la gramática de E/LE Ruiz Campillo (2009, 2014) en su modelo de sistematización de los paradigmas verbales, proponen que las metáforas conceptuales de prototipos, entre ellas, la dimensión espacial u orientativa se articulan muchos de los exponentes lingüísticos, como por ejemplo, los adverbios y las locuciones temporales. La idea detrás de la categoría del tiempo en los marcadores es intrínsecamente espacial u orientativa[1]. Los usos conceptuales no se limitan solo a los usos normativos o convencionales, sino que se extienden, de acuerdo con la taxonomía vertical de la gramática cognitiva, al código arbitrario, usos discursivos o secundarios de los elementos formales en modelos de la lengua oral, etc.

1. Alrededor de las metáforas conceptuales o orientativas se articulan muchas expresiones y palabras (como, por ejemplo, ***pasar*** *el tiempo,* ***estar*** *al día,* ***al cabo*** *de unos días,* ***desde*** *el lunes* ***hasta*** *el martes,* ***dentro de*** *unos días, un día* ***largo*** que reconocen la conceptualización temporal como la base cognitiva de su categorización gramatical (cf. op. cit.).

4. Metáfora conceptual del espacio en la enseñanza del discurso indirecto. Análisis de programaciones didácticas

Basándose en la metáfora espacial se puede identificar una serie de significados prototípicos en torno a los que se pueden distribuir los usos interpretativos/discursivos o dislocados y que se procesan durante la adquisición de los paradigmas verbales del pasado y sus usos secundarios, dirigiendo la reflexión y la conciencia metalingüística del alumno hacia estos rasgos significativos. Para el análisis de propuestas y programaciones didácticas se ha analizado el documento cuyo planteamiento, en estrecha relación con niveles de referencia del *Marco común europeo de referencia para las lenguas*, forma base y está en consonancia de muchos métodos actuales de E/LE y en cierto sentido presenta los contenidos gramaticales analizados en los cuatro manuales sujetos a la presente investigación de manera relativamente unificadora, el Plan Curricular del Instituto Cervantes (2006)[2] desde los tres criterios del análisis: la puesta en marcha de la competencia metalingüística del alumno a la hora de la enseñanza o aprendizaje de los rasgos significativos y contextuales del discurso indirecto y los exponentes gramaticales como los tiempos verbales), la metáfora espacial como punto de partida para distribución y representación de los paradigmas verbales, la unión entre la forma (las relaciones sintácticas entre los elementos constitutivos del discurso indirecto) y el significado (contextual, conceptual) de sus usos, de los paradigmas verbales cuyo denominador común es la dimensión espacial en torno a la que se pueden organizar los usos particulares. Pues, vamos a ver, en qué medida se tiene en cuenta esta dimensión espacial o deíctica de los usos citativos o interpretativos en las programaciones curriculares de E/LE. Por razones del espacio, descartamos otras marcas formales del cambio deíctico del discurso directo al indirecto, como, por ejemplo, los determinantes, los verbos del movimiento y el sistema pronominal.

Los usos citativos del sistema formal se encuentran esparcidos entre tres inventarios diferentes; la gramática (§9.1. Tiempos verbales, *Figura 1*), las tácticas y las estrategias pragmáticas (§1.5. Los procedimientos de cita; §1.5.1. El discurso directo y §1.5.2. El discurso indirecto, §2.5. Desplazamiento de la perspectiva temporal, *Figuras 2* y *3*) y el de funciones (§6.17 Citar, *Figura 4*).

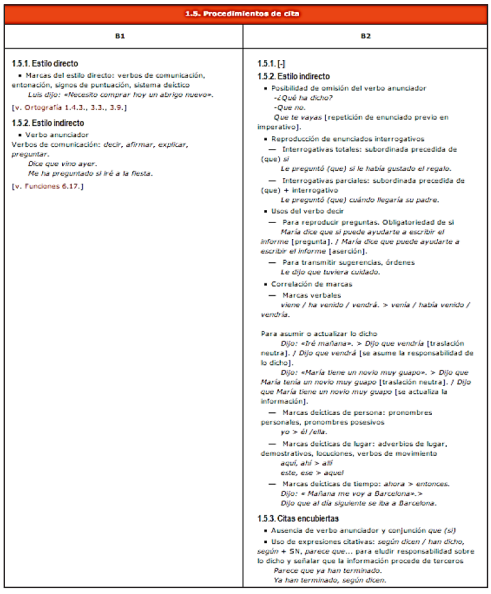


9.1. Tiempos verbales de indicativo

B1	B2
9.1.1. Presente **Forma** • Irregularidades del presente de indicativo. Sistematización [v. Ortografía 1.3.2., 1.3.9.] **Valores / significado** • Valor de presente — Presente gnómico, permanente o general *Dos y dos son cuatro.* — Presente de las condicionales con valor actual *Si llueve* [ahora] *será porque has hecho algo.* [v. Gramática 15.3.6.] • Valor de futuro — Presente de las condicionales con valor de futuro *Si vienes, te digo un secreto.* [v. Gramática 15.3.6.] **9.1.2. Pretérito imperfecto** **Valores / significado** • Valor descriptivo — Acción interrumpida o modificada por otro verbo explícito *Iba por la calle y me encontré con él.*	**9.1.1. Presente** **Valores / significado** • Valor de presente Presente normativo o presente por imperativo *Miras por aquí y pulsas este botón.* [v. Funciones 4.1.] • Valor de pasado, para actualizar la información *Le llamo para disculparme y me cuelga el teléfono.* [v. Tácticas y estrategias pragmáticas 2.5.1.] **9.1.2. Pretérito imperfecto** **Valores / significado** • Valor descriptivo [v. Tácticas y estrategias pragmáticas 2.5.3.] — Acción interrumpida o modificada implícitamente por el contexto *¿Qué os estaba diciendo?* — Pensamiento (o creencia) interrumpido explícita o implícitamente *Pensaba ir al cine* [pero no voy]. • Valor lúdico y onírico *Jugamos a que éramos novios.* *Soñé que estaba en una isla desierta...*

Figura 1: La programación de los usos discursivos de los tiempos verbales para los niveles B1-B2; §9.1. PCIC.

2. De ahora en adelante denominado: *PCIC.*



1.5. Procedimientos de cita

B1

1.5.1. Estilo directo

• Marcas del estilo directo: verbos de comunicación, entonación, signos de puntuación, sistema deíctico

Luis dijo: «Necesito comprar hoy un abrigo nuevo».

[v. Ortografía 1.4.3., 3.3., 3.9.]

1.5.2. Estilo indirecto

• Verbo anunciador

Verbos de comunicación: *decir, afirmar, explicar, preguntar.*

Dice que vino ayer.

Me ha preguntado si iré a la fiesta.

[v. Funciones 6.17.]

B2

1.5.1. [-]

1.5.2. Estilo indirecto

• Posibilidad de omisión del verbo anunciador

-¿Qué ha dicho?

-Que no.

Que te vayas [repetición de enunciado previo en imperativo].

• Reproducción de enunciados interrogativos

— Interrogativas totales: subordinada precedida de (que) *si*

Le preguntó (que) si le había gustado el regalo.

— Interrogativas parciales: subordinada precedida de (que) + interrogativo

Le preguntó (que) cuándo llegaría su padre.

• Usos del verbo *decir*

— Para reproducir preguntas. Obligatoriedad de *si*

María dice que si puede ayudarte a escribir el informe [pregunta]. / *María dice que puede ayudarte a escribir el informe* [aserción].

— Para transmitir sugerencias, órdenes

Le dijo que tuviera cuidado.

• Correlación de marcas

— Marcas verbales

viene / ha venido / vendrá. > venía / había venido / vendría.

Para asumir o actualizar lo dicho

Dijo: «Iré mañana». > Dijo que vendría [traslación neutra]. / *Dijo que vendré* [se asume la responsabilidad de lo dicho].

Dijo: «María tiene un novio muy guapo». > Dijo que María tenía un novio muy guapo [traslación neutra]. / *Dijo que María tiene un novio muy guapo* [se actualiza la información].

— Marcas deícticas de persona: pronombres personales, pronombres posesivos

yo > él /ella.

— Marcas deícticas de lugar: adverbios de lugar, demostrativos, locuciones, verbos de movimiento

aquí, ahí > allí

este, ese > aquel

— Marcas deícticas de tiempo: *ahora > entonces.*

Dijo: « Mañana me voy a Barcelona». >

Dijo que el día siguiente se iba a Barcelona.

1.5.3. Citas encubiertas

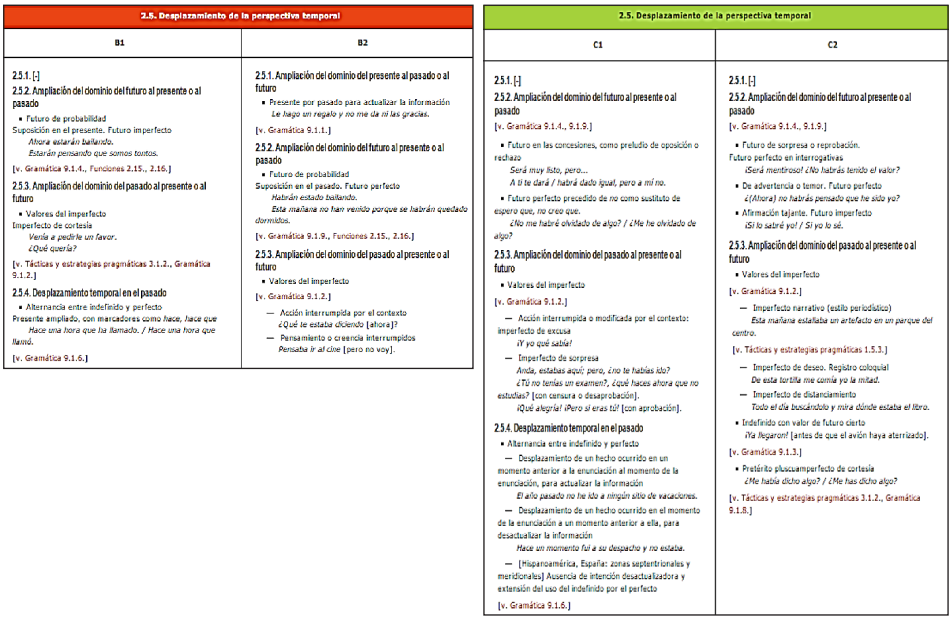
• Ausencia de verbo anunciador y conjunción *que (si)*

• Uso de expresiones citativas: *según dicen / han dicho, según + SN, parece que…* para eludir responsabilidad sobre lo dicho y señalar que la información procede de terceros

Parece que ya han terminado.

Ya han terminado, según dicen.

Figura 2: La programación del estilo indirecto/la polifonía discursiva para los niveles B1-B2; §1.5., §1.5.1. , §1.5.2., PCIC.



2.5. Desplazamiento de la perspectiva temporal

B1

2.5.1. [-]

2.5.2. Ampliación del dominio del futuro al presente o al pasado

• Futuro de probabilidad

Suposición en el presente. Futuro imperfecto

Ahora estarán bailando.

Estarán pensando que somos tontos.

[v. Gramática 9.1.4., Funciones 2.15., 2.16.]

2.5.3. Ampliación del dominio del pasado al presente o al futuro

• Valores del imperfecto

Imperfecto de cortesía

Venía a pedirle un favor.

¿Qué quería?

[v. Tácticas y estrategias pragmáticas 3.1.2., Gramática 9.1.2.]

2.5.4. Desplazamiento temporal en el pasado

• Alternancia entre indefinido y perfecto

Presente ampliado, con marcadores como *hace, hace que*

Hace una hora que ha llamado. / Hace una hora que llamó.

[v. Gramática 9.1.6.]

B2

2.5.1. Ampliación del dominio del presente al pasado o al futuro

• Presente por pasado para actualizar la información

Le hago un regalo y no me da ni las gracias.

[v. Gramática 9.1.1.]

2.5.2. Ampliación del dominio del futuro al presente o al pasado

• Futuro de probabilidad

Suposición en el pasado. Futuro perfecto

Habrán estado bailando.

Esta mañana no han venido porque se habrán quedado dormidos.

[v. Gramática 9.1.9., Funciones 2.15., 2.16.]

2.5.3. Ampliación del dominio del pasado al presente o al futuro

• Valores del imperfecto

[v. Gramática 9.1.2.]

— Acción interrumpida por el contexto

¿Qué te estaba diciendo [ahora]?

— Pensamiento o creencia interrumpidos

Pensaba ir al cine [pero no voy].

2.5. Desplazamiento de la perspectiva temporal

C1

2.5.1. [-]

2.5.2. Ampliación del dominio del futuro al presente o al pasado

[v. Gramática 9.1.4., 9.1.9.]

• Futuro en las concesiones, como preludio de oposición o rechazo

Será muy listo, pero…

A ti te dará / habrá dado igual, pero a mí no.

• Futuro perfecto precedido de *no como* sustituto de *espero que, no creo que.*

¿No me habré olvidado de algo? / ¿Me he olvidado de algo?

2.5.3. Ampliación del dominio del pasado al presente o al futuro

• Valores del imperfecto

[v. Gramática 9.1.2.]

— Acción interrumpida o modificada por el contexto: imperfecto de excusa

¡Y yo qué sabía!

— Imperfecto de sorpresa

Anda, estabas aquí; pero, ¿no te habías ido?

¿Tú no tenías un examen?, ¿qué haces ahora que no estudias? [con censura o desaprobación].

¡Qué alegría! ¡Pero si eras tú! [con aprobación].

2.5.4. Desplazamiento temporal en el pasado

• Alternancia entre indefinido y perfecto

— Desplazamiento de un hecho ocurrido en un momento anterior a la enunciación al momento de la enunciación, para actualizar la información

El año pasado no he ido a ningún sitio de vacaciones.

— Desplazamiento de un hecho ocurrido en el momento de la enunciación a un momento anterior a ella, para desactualizar la información

Hace un momento fui a su despacho y no estaba.

— [Hispanoamérica, España: zonas septentrionales y meridionales] Ausencia de intención desactualizadora y extensión del uso del indefinido por el perfecto

[v. Gramática 9.1.6.]

C2

2.5.1. [-]

2.5.2. Ampliación del dominio del futuro al presente o al pasado

[v. Gramática 9.1.4., 9.1.9.]

• Futuro de sorpresa o reprobación.

Futuro perfecto en interrogativas

¡Será mentiroso! ¿No habrás tenido el valor?

• De advertencia o temor. Futuro perfecto

¿(Ahora) no habrás pensado que he sido yo?

• Afirmación tajante. Futuro imperfecto

¡Si lo sabré yo! / Si yo lo sé.

2.5.3. Ampliación del dominio del pasado al presente o al futuro

• Valores del imperfecto

[v. Gramática 9.1.2.]

— Imperfecto narrativo (estilo periodístico)

Esta mañana estallaba un artefacto en un parque del centro.

[v. Tácticas y estrategias pragmáticas 1.5.3.]

— Imperfecto de deseo. Registro coloquial

De esta tortilla me comía yo la mitad.

— Imperfecto de distanciamiento

Todo el día buscándolo y mira dónde estaba el libro.

• Indefinido con valor de futuro cierto

¡Ya llegaron! [antes de que el avión haya aterrizado].

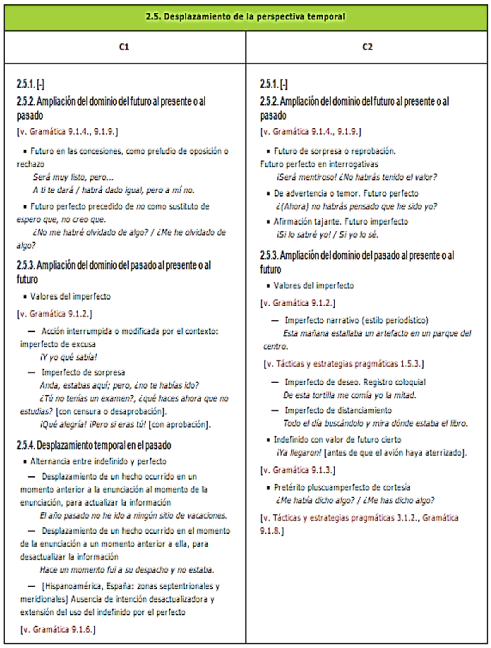
[v. Gramática 9.1.3.]

• Pretérito pluscuamperfecto de cortesía

¿Me había dicho algo? / ¿Me has dicho algo?

[v. Tácticas y estrategias pragmáticas 3.1.2., Gramática 9.1.8.]

Figura 3: La programación del estilo indirecto/los usos referenciales de los tiempos verbales para los niveles B1-2 y C1, §2.5., PCIC.



2.5. Desplazamiento de la perspectiva temporal

C1	C2
2.5.1. [-]	**2.5.1.** [-]
2.5.2. Ampliación del dominio del futuro al presente o al pasado	**2.5.2. Ampliación del dominio del futuro al presente o al pasado**
[v. Gramática 9.1.4., 9.1.9.]	[v. Gramática 9.1.4., 9.1.9.]
▪ Futuro en las concesiones, como preludio de oposición o rechazo *Será muy listo, pero...* *A ti te dará / habrá dado igual, pero a mí no.* ▪ Futuro perfecto precedido de *no* como sustituto de *espero que, no creo que.* *¿No me habré olvidado de algo? / ¿Me he olvidado de algo?*	▪ Futuro de sorpresa o reprobación. Futuro perfecto en interrogativas *¡Será mentiroso! ¿No habrás tenido el valor?* ▪ De advertencia o temor. Futuro perfecto *¿(Ahora) no habrás pensado que he sido yo?* ▪ Afirmación tajante. Futuro imperfecto *¡Si lo sabré yo! / Si yo lo sé.*
2.5.3. Ampliación del dominio del pasado al presente o al futuro	**2.5.3. Ampliación del dominio del pasado al presente o al futuro**
▪ Valores del imperfecto	▪ Valores del imperfecto
[v. Gramática 9.1.2.]	[v. Gramática 9.1.2.]
— Acción interrumpida o modificada por el contexto: imperfecto de excusa *¡Y yo qué sabía!* — Imperfecto de sorpresa *Anda, estabas aquí; pero, ¿no te habías ido?* *¿Tú no tenías un examen?, ¿qué haces ahora que no estudias?* [con censura o desaprobación]. *¡Qué alegría! ¡Pero si eras tú!* [con aprobación].	— Imperfecto narrativo (estilo periodístico) *Esta mañana estallaba un artefacto en un parque del centro.* [v. Tácticas y estrategias pragmáticas 1.5.3.] — Imperfecto de deseo. Registro coloquial *De esta tortilla me comía yo la mitad.* — Imperfecto de distanciamiento *Todo el día buscándolo y mira dónde estaba el libro.* ▪ Indefinido con valor de futuro cierto *¡Ya llegaron!* [antes de que el avión haya aterrizado].
2.5.4. Desplazamiento temporal en el pasado	[v. Gramática 9.1.3.]
▪ Alternancia entre indefinido y perfecto — Desplazamiento de un hecho ocurrido en un momento anterior a la enunciación al momento de la enunciación, para actualizar la información *El año pasado no he ido a ningún sitio de vacaciones.* — Desplazamiento de un hecho ocurrido en el momento de la enunciación a un momento anterior a ella, para desactualizar la información *Hace un momento fui a su despacho y no estaba.* — [Hispanoamérica, España: zonas septentrionales y meridionales] Ausencia de intención desactualizadora y extensión del uso del indefinido por el perfecto [v. Gramática 9.1.6.]	▪ Pretérito pluscuamperfecto de cortesía *¿Me había dicho algo? / ¿Me has dicho algo?* [v. Tácticas y estrategias pragmáticas 3.1.2., Gramática 9.1.8.]

Figura 4: La programación los usos deícticos y citativos del sistema formal para los niveles B1-B2; §6.17, PCIC.

De los contenidos programados en los tres apartados se desprende que el documento curricular en cuestión tiene en cuenta parcialmente la dimensión semántica de la morfología verbal, puesto que se informa sobre los cambios formales (la alternancia de los tiempos verbales y el sistema deíctico) en el discurso referido sin que haya una propuesta de vinculación de los rasgos formales con su valor semántico en el contexto o en relación con el cambio de la función discursiva del hablante. Asimismo, la marca deíctica del espacio (§1.3. La deixis, *PCIC*) parece influir solo sobre el uso del sistema pronominal y adverbial, desconsiderando el sistema verbal (los tiempos, los verbos del movimiento, etc.). Éste parece sin excepción alguna seguir **la lógica** temporal de la *concordancia* y de actualización o el distanciamiento (el último aparece solo en el inventario §2.5. del nivel C2 , aunque por rasgos procedimentales propios de los niveles intermedios y avanzados, como la adquisición de las estrategias metacognitivas y metalingüísticas en LE propias al sistema nativo de la lengua materna, como la formulación de hipótesis, la comparación interlingüística, la conciencia lingüística sobre los errores formales proclives a fosilizarse, parece por razones pedagógica- e intralingüísticas más relevante introducir el discurso indirecto en niveles inferiores. Según la investigación en el campo del análisis de los errores sintácticos y morfológicos en la interlengua (Sparks y Ganchow 1993; Selinker 1972, Liceras 1992) la reflexión metalingüística y la capacidad de controlar y analizar el código de la lengua materna incide positivamente en la capacidad del análisis de elementos y relaciones formales en una lengua extranjera. Según los resultados empíricos sobre los errores gramaticales en diferentes estados de adquisición, parece que recurrir a unas claves de conceptualización

semántica de los fenómenos sintácticos y discursivos y a la comparación entre el conocimiento adquirido sobre los elementos abstractos del sistema de la propia lengua y él del E/LE parece motivado y acertado en niveles avanzados cuando aparece mayor asimilación del sistema de la lengua materna en la conceptualización de los nuevos elementos adquiridos de la lengua que se está aprendiendo, al sistema de LE. Asimismo, facilitar las estrategias del descubrimiento y vincularlos con el conocimiento explícito (sobre el espacio, las relaciones abstractas) parece más productivo cuando el sistema en desarrollo de E/LE empieza a independizarse de los patrones de la lengua materna del aprendiente.

5. La conceptualización espacial del sistema de los paradigmas verbales. El caso del condicional simple

Por todo lo dicho anteriormente, una distribución del sistema verbal aplicada a la enseñanza de E/LE como instrucción gramatical desde punto de vista de valores prototípicos de los rasgos morfológicos de los paradigmas verbales, está, en parte, metodológicamente justificada y motivada. A modo de propuesta de una posible introducción en la práctica didáctica sobre la gramática de E/LE se estudia el caso del condicional simple, en concreto de sus usos dislocados, interpretativos (modales) o citativos. La base semántica está preestablecida en la evolución de esta forma de la base latina. Según la morfología latina, el morfema del imperfecto del auxiliar *haber* aporta el significado imperfectivo (se considera desde el punto de vista del hablante como "no delimitado", "inabarcable"), y la perífrasis derivada del latín vulgar *infinitivo de hía* un significado de la "anticipación/suposición/hipótesis", lo que en conjunto dota el condicional del significado de "una acción hipotética enmarcada en un espacio no abarcable" porque está desplazada sea en un espacio remoto sea en un *espacio imaginado o hipotético*, en ambos casos no accesible y por tanto inabarcable.

De esta misma manera se podría proponer una sistematización alternativa a la categorización morfológica de los paradigmas verbales basada en sus usos temporales o aspectuales entre las formas simples y compuestas o tiempos del mundo narrado y comentado (Weinrich 1974) adaptándola a los valores morfológicos prototípicos y una perspectiva referencial (conceptual) en la interpretación de los fenómenos discursivos propios al estilo indirecto. En este sentido, la propuesta de una posible clasificación se inspira en el modelo operativo de la lógica espacial de los paradigmas verbales de Ruiz Campillo (2009, 2014), pero solo en parte en la que el sistema verbal se considera distribuido en los dos grandes ámbitos espaciales (el actual y no actual en términos conceptuales usados en el presente trabajo, el del abarcable y no abarcable) y dos subcategorías espaciales articulados alrededor de la metáfora de orientación *lejos-cerca* (él del espacio inminente y remoto).

Los espacios **no-abarcables** (no-actuales):

- Pretérito imperfecto del indicativo
- Condicional simple y compuesto (supuesto/hipotético).

Los espacios **abarcables** (actuales):

Inminentes
- Presente.
- Futuro simple.

Remotos
- Pretérito perfecto simple y compuesto.
- Pluscuamperfecto.

En el ámbito no actual se encuentran las formas perfectivas en cuanto que sus resulztados son accesibles y la acción acabada o abarcable en su totalidad (en oposición con las formas no abarcables). Cabe agregar, que a todos los valores básicos según la perspectiva espacial se superponen todos los usos que perfilan la noción básica que el EI no abarca o comparte: de condición irreal, los usos implícitos derivados, de conato/rumor, etc.

Volviendo a los usos citativos mencionados al principio del trabajo, entendiendo los choques pragmáticos entre dos perspectivas espaciales, podemos entender, por qué en los casos del (2) y (3) se da el uso *interpretativo-citativo* (perspectiva actual-no actual) y en algunos casos del uso contextual de las formas del pasado como marca perfectiva del futuro[3] (la congruencia de dos perspectivas actuales: una inmediata y otra, remota), no.

6. La conceptualización espacial en la enseñanza del estilo indirecto. Análisis de manuales didácticos de E/LE

A modo de una propuesta de cómo didactizar y sistematizar ciertas unidades gramaticales sobre el uso de los paradigmas verbales, cabría cohesionar y buscar referencias entre los paradigmas verbales que comparten los significados prototípicos y los valores conceptuales (espaciales) en la medida en que se compartan o generen unas correspondencias del significado básico. El condicional simple y el imperfecto, ambas formas con semántica no actual comparten algunos usos citativos o interpretativos epistémicos, *de rumor*, *citativo*, *de conato*, *modales*, en apódosis de subordinadas adverbiales condicionales y *de cortesía* (RAE 2009: 1778-1785).

Ahora bien, una mirada más detenida a las propuestas actuales de programación de los exponentes lingüísticos en cuatro manuales de E/LE destinados a los niveles avanzados, escogidos según su frecuencia en el espacio de no inmersión escogido[4] muestra

3. Aparte del uso extendido del pretérito imperfecto, como marca del valor hipotético o citativo (de segunda mano que pragmáticamente no puede ser considerada como aseveración debido a la falta de voluntad del hablante para asumir responsabilidad sobre lo dicho), en el uso exclusivamente contextual de algunas zonas limitadas de las zonas hispanohablantes en América Latina aparece entre las marcas de la acción futura perfectiva en referencia de anterioridad con otra acción o perspectiva futura, también el pretérito perfecto simple. Debido a la inoperatividad de la comparación de la incompatibilidad de las dos perspectivas espaciales y las limitaciones del acceso a las muestras del uso, la comparación pretérito perfecto simple/futuro se descarta del análisis de los usos contextuales.

4. En el caso estudiado se han tenido en cuenta los manuales que se usan de apoyo a la instrucción gramatical en las clases de E/LE en niveles B1/2 en el contexto de enseñanza universitaria eslovena (entre los estudiantes del segundo año de los estudios de Filología Hispánica según el Plan Boloña).

hasta qué nivel se sigue la lógica espacial en la presentación de los paradigmas verbales y se tiene en cuenta en la interpretación y práctica del discurso indirecto la cohesión entre los valores prototípicos y las formas que de este modo establecen correspondencias semánticas con un potencial alto para la instrucción gramatical sistemática y aprehensible en el aula. En relación con los cuatro manuales analizados, *Abanico* (Chamorro Guerrero, *et. al.* 2001), *Aula Internacional 4* (Corpas, et. ál. 2007), *Destino Erasmus 2* (Ballester Bielsa, et. ál. 2008) y *Protagonistas B2* (Esquerra Martínez, et. ál. 2011) se puede concluir que los materiales actuales mantienen una preferencia por la presentación de formas que comparten una morfología similar, aunque no coinciden en valores semánticos básicos por lo que el condicional simple y el futuro simple suelen forma runa unidad didáctica aunque no comparten muchos de los valores prototípicos (como, por ejemplo, el condicional compuesto). Por otro lado, se puede admitir que muchos manuales ya incluyen en la explicación de los cambios al discurso indirecto las claves contextuales o situacionales, como la distancia real del hablante y el objeto de su discurso referido. En definitiva, se puede destacar entre los rasgos comunes a todos los manuales analizados la preferencia por el *consecutio temporum* como regla principal que rige la construcción y el procesamiento del estilo indirecto.

7. Conclusiones

A modo de conclusión y la propuesta de una posible aplicación podemos destacar las siguientes justificaciones de la enseñanza del estilo indirecto basada en los preceptos de la gramática cognitiva y las motivaciones para introducirla en la práctica gramatical en consonancia con los enfoques comunicativos y la enseñanza significativa centrada en el alumno con sus necesidades cognitivas, las diferencias en la concepción y representación de la información que encuentra en el mundo empírico debido a las diferencias en las estrategias empíricas, y en consecuencia, el conocimiento empírico interiorizado en el que el aprendiente sistematiza, relaciona y cohesiona la información nueva, entre otros, la de los sistema abstracto de relaciones gramaticales de una lengua extranjera.

La importancia de un análisis significativo del sistema formal, movilizando, por un lado, las competencias lingüística, metalingüística, pragmática-funcional y, por otro, las destrezas heurísticas y el conocimiento explícito sobre conceptos concretos en la representación del sistema abstracto de construcciones sintácticas o discursivas como son, los usos citativos o discursivos de los tiempos verbales en el discurso indirecto, parece acertado en lo que atañe la puesta en marcha de la competencia psicolingüística en la adquisición del sistema formal del español. La adhesión a unos conceptos y conocimientos ya concretados y sistematizados en el sistema de representaciones interiorizadas por el alumno, resulta que la adquisición de conceptos gramaticales resulte más significativa y en consonancia con los recursos internos, afectivos del alumno (las preferencias, las necesidades, las creencias y percepciones) y, por otro, adecuada al sistema nativo de la creación del significado de los elementos lingüísticos por lo que se adapta al estado de la interlengua del estudiante de niveles avanzados, facilitando así la adquisición y asimilación más fáciles de unas estructuras que suelen ser procesadas en los niveles B1-2.

El valor pedagógico que tiene la conceptualización del lenguaje para cohesionar la semántica y la morfología o la sintaxis a través de metáforas espaciales dota de un potencial representativo y aprehensible a la enseñanza/aprendizaje del sistema de los tiempos verbales y sus usos dislocados como ámbitos en los que se llevan a cabo las acciones de mayor o menor alcance desde la perspectiva del hablante. La inmediatez de las representaciones espaciales y el apoyo icónico (en imágenes) en la conceptualización de los sistemas más abstractos está además antropológica y neurológicamente motivada por lo que puede orientar al alumno durante la tarea de la interpretación y la (re)producción del discurso referido, unas hacia unas concepciones mentales claras y fidedignas[5].

El hecho de movilizar los recursos cognitivos del alumno para procesar las nociones abstractas del metalenguaje resulta, por un lado, una **tarea intuitiva e inminente**, pero, por otro, **cognitivamente compleja** puesto que ejerce un doble procesamiento; él de la interpretación del mensaje inferido y la producción de acuerdo con el punto del referencia del hablante actual. El diseño de tareas debería, por tanto, tener en consideración la doble cara del procesamiento del discurso indirecto y adaptar la integración de las destrezas que confluyen en la generación del significado; programando unas actividades de recepción e interpretación (resúmenes, la re-traducción de mensajes, reproducción de textos de distintos géneros y modalidades, etc., sobre las contribuciones del enfoque cognitivo en destrezas integradas durante el procesamiento analógico al de la conceptualización en la interpretación consecutiva, cf. Markič 2005). La presencia de los enfoques centrados en la perspectiva cognitiva de la gramática han dado paso a la reflexión sobre la relevancia de la competencia meta-y psicolingüísticas en la enseñanza de la gramática en niveles medios y avanzados y a la posibilidad de una futura investigación sobre papel y las maneras de explotar, de acuerdo con las necesidades individuales y específicas de cada alumno independientemente de los rasgos comunes propios a toda la comunidad de hablantes de una lengua, los recursos que ofrece la lengua materna en el análisis y adquisición del sistema formal de E/LE.

Referencias Bibliográficas

BALLESTER BIELSA, P. *et. al*. (2008): *Destino Erasmus 2,* Madrid: SGEL.

CASTAÑEDA, A. *et. al.* (2014): *Enseñanza de la gramática avanzada de ELE: criterios y recursos,* Madrid: SGEL.

CHAMORRO GUERRERO, P. (2001): *Abanico,* Barcelona: Difusión.

CORPAS, J. *et. al.* (2007): *Aula Internacional 4,* Barcelona: Difusión.

ESCANDELL VIDAL, V. y LEONETTI, M. (2005): "Polifonía y flexión verbal", P. Albalá (eds.): *Lingüística y filología. Homenaje a Antonio Quilis,* Madrid: CSIS, 447-465.

5. Los estudios antropológicos sobre la lógica imperativa de la conceptualización en las lenguas nativas de América del Sur muestra una preeminencia de los espacial ante otras nociones más abstractas, como el tiempo, mientras que en el campo de la neurolingüística (Lesser y Millroy, 1993) descubren una correspondencia entre los lóbulos responsables de la percepción espacial del entorno y la capacidad de formar algunas oraciones sintácticas en pacientes que perdieron la capacidad de producir algunas estructuras como las frases complejas, la expresión de relación de varios elementos, por los trastornos en el hemisferio derecho del cerebro. A pesar de disponer de los órganos de actividad lingüística intactos, los pacientes mostraron un alto nivel de correspondencia entre la conceptualización del espacio y las maneras cómo éste se articula en la lengua, puesto que la capacidad de representación escaseaba en su caso.

EZQUERRA MARTÍNEZ, R. y ÁNGELES BUENDÍA, M. (2011): *Protagonistas B2,* Madrid: SM.
INSTITUTO CERVANTES (2006): *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español,* Madrid: Instituto Cervantes, Biblioteca Nueva. [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/, consultado: 5/9/2015].
KODA, K (2000): "Cross-Linguistic variations on L2 morphological awareness", *Applied Psycholinguistics,* 21, Oxford: Pergamon.
LAKOFF, G. y JOHNSON, M. (2006 [1980]): *Metáforas de la vida cotidiana,* Madrid: Cátedra.
LESSER, R. y MILLROY, L. (1993): Linguistics and aphasia: psycholinguistic and pragmatic aspects of intervention, Nueva York: Longman.
LICERAS, J. (1992): *La adquisición de las lenguas extranjeras. Hacia un modelo del análisis de la interlengua,* Madrid: Visor
MALDONADO GONZÁLEZ, C. (1999): "Discurso directo y discurso indirecto", I. Bosque, V. Demonte, (eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid: Espasa Calpe, 3549-3595.
MAYOR SÁNCHEZ, J. (2003): "Las aportaciones de la psicolingüística a la enseñanza del español como lengua extranjera", J. Sánchez Lobato, I. Santos Gargallo, *Vademécum pala la formación de profesores. Enseñar español como L2/LE,* Madrid: S.G.E.L., 43-60.
MARKIČ, J. (2005): "Raziskovalna dejavnost na področju simultanega tolmačenja: Poskus predstavitve kognitivno pragmatičnega pristop", N. Kocijanči-Pokorn, E. Prunč, A. Riccardi (eds.), Beyond equivalence = Jenseits de Äquivalenz = Oltre l`equivalenza = Onkraj ekvivalence, (Graz translation studies, 2005), Graz: Institut für Theoretische und Angewandte Translationswisenschaft, 187-194.
RUIZ CAMPILLO, J. P. (2014): *La enseñanza significativa del sistema verbal: un modelo operativo.* Universidad de Granada: [tesis doctoral inédita] [http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2004_BV_01/2004_BV_01_02Ruiz_Campillo.pdf?documentId=0901e72b80e41607, consulta 3/9/2015].
RUIZ CAMPILLO, J. P. (2014) "La lógica del espacio. Un mapa operativo del sistema verbal en español", *Journal of Spanish Language Teaching*, 1, 62-85.
REAL ACADEMIA DE LA LENGUA ESPAÑOLA (2009): *Nueva gramática de la lengua española,* Madrid: Espasa Calpe.
SELINKER, l. (1972): "Interlanguage", *IRAL,* 10, 219-231.
SPARKS, R. y GANSCHOW, L. (1993): "The Impact of Native Language learning problems on foreign language leraning problems: case study illustration of the linguistic coding deficit hypothesis", *Modern Language Journal,* 77, 58-74.
VAN LIER, L. (1996): *Interaction in the Language Curriculum. Awareness, Autonomy & Authenticity,* Londres: Longman.
WEINRICH, H. (1974 [1964]): *Estructura y función de los tiempos en el lenguaje,* Madrid: Gredos.