Una gramática más entre las gramáticas: enseñar desde la enunciación

Giulia Ughetta Gouverneur
Instituto Universitario Suor Orsola Benincasa (Nápoles)

FICHA DE LA ACTIVIDAD

1. Objetivos:

- Presentar un ejemplo de estudio de gramática de la lengua española en el aula de ELE desde una perspectiva enunciativa.
- Proponer una didáctica enunciativa para el aprendizaje de conectores discursivos.
- Observar la importancia que tiene la lingüística aplicada a la enseñanza de ELE a través de una plataforma teórica pertinente y de la puesta en marcha de actividades en el aula del nivel avanzado –superior.

2. Nivel específico recomendado: C1 / C2 (MCER)

3. Tiempo: Ciclo de clases: 4 horas semanales durante 6 meses.

4. Materiales: Cañón, ordenador, fotocopias, bibliografía lingüística, manuales actuales de enseñanza del español

5. Dinámica: análisis de ejemplos: debate entre alumnos, en Grupo, interacción con el docente.

INTRODUCCIÓN

En el marco de otras investigaciones llevadas a cabo sobre gramática en aula[1], el objetivo de este trabajo es el de presentar un ejemplo de cómo enseñar gramática de ELE[2] a nivel C1-C2,[3] desde una perspectiva enunciativa; en otras palabras, llevar a cabo una didáctica cuya perspectiva de observación sea el enunciador, el interlocutor, la enunciación y el enunciado. El punto de partida es la convicción de que al colocarnos en el acto enunciativo muchos operadores de la comunicación se pueden entender de una manera más clara y sencilla, esto porque la enunciación es la dimensión activa de la lengua, elemento integrante de ella y en cuanto tal, aspecto fundamental de los mecanismos lingüísticos.

El estudio en aula de la gramática en general, sobre todo en los niveles más altos, todavía se presenta como un terreno con mucho por descubrir. Los docentes de ELE de este nivel, muchas veces no conocemos lo que desde una perspectiva sintáctica los generativistas llamaron *estructura profunda* de los fenómenos lingüísticos; a menudo no nos hemos adueñado, como docentes, de algunos mecanismos y no logramos construir actividades pertinentes y eficientes para el aprendizaje de determinado aspecto de la lengua. Otras veces se siente que se repite lo de siempre, o que se copia lo que todos (autores de las obras en el mercado) ya han dicho o siguen diciendo o, peor todavía, no nos planteamos ningún interrogativo frente a los contenidos que estamos transmitiendo.

En este artículo entonces, para ir colmando estas inseguridades y enriquecer la enseñanza de gramática a nivel avanzado superior, se considera necesario incentivar una mayor conciencia lingüística en nuestra actividad docente y en la del aprendizaje de nuestros alumnos de español. Esto que aquí llamamos conciencia, es lo que generalmente se deja en manos del valioso trabajo de autores de manuales de enseñanza de ELE, de gramáticos, de lingüistas o de investigadores. En realidad el conocimiento integral de los patrones de la lengua y de los mecanismos que subyacen en ella, un saber no solo didáctico comunicativo sino también

[1] Se hace referencia a algunos trabajos de la autora de esta comunicación:
Gouverneur Giulia U:

—«Evaluación del Léxico en la enseñanza de ELE: Léxico básico, léxico disponible, colocaciones y concordancias como descriptores para redacciones», *XVIII Congreso Internacional de Asele*s, Alicante, 2006.

—«Aunque ella lo sabe/sepa/supiera; actividades en el aula para la produción de proposiciones con el operador lingüístico "aunque"», en *Actas del IV encuentro práctico de E/LE: La gramática en aula*», Nápoles [en línea] *http://www.mec.es/redele/biblioteca2007/actas/actasnapoles.shtml*,2007:

—« La enseñanza de conectores concesivos en el aula de ELE. Interacciones escritas y muestras de corpus», en el *Congrés Internacional d'interacció Comunicativa i Ensenyament de Llengües*, Valencia, 2008;

—«La Fraseología», en *Actas del V encuentro práctico de E/LE: El Componente sociocultural en la enseñanza de ELE*», Nápoles [en línea] *http://www.mec.es/redele/biblioteca2008/actas/actasnapoles.shtml*,2008;

—«La enseñanza de conectores concesivos en el aula de ELE. Interacciones dialógicas escritas: entrevistas» XXV Congreso AISPI: *Il Dialogo: Lingue , letterature, linguaggi,culture*; Nápoles, 2009.

[2] Español Lengua Extranjera

[3] Niveles establecidos por el Marco Común Europeo para las Lenguas, en la Bibliografía.

lingüístico gramatical más crítico, podría generar una didáctica más eficaz en cuanto representativa de un verdadero conocimiento de las definiciones categoriales de las que hablamos al hablar de lengua. Aquí se quiere enfrentar la cuestión de que una lengua significa centrar nuestra atención observando que el sujeto de la enunciación habla (o escribe) cuando quiere expresarse, por toda clases de razones (juego, placer, comunicación, acción intencionada sobre los demás…). De ahí la posición fundamental, y común a todas las lenguas, de grandes categorías de significados, como la deixis, (yo, aquí, ahora), la modalidad (pensamiento crítico del *yo* acerca de lo declarado), la jerarquización intencional (presuposición tema-rema; topicalización, focalización; efectos ilocutorios y perlocutorios, etc.)[4]. En otras palabras[5] al tratar un idioma hay que considerar tres ejes constitutivos de ella: el eje de las informaciones, el de la relación con el mundo extralingüístico y el del enunciador. Cuando producimos un enunciado transmitimos informaciones de determinada manera, nos podemos referir a algo del mundo que nos rodea o a la lengua misma y lo hacemos desde nuestra perspectiva, desde nosotros como productores de lengua.

APLICACIÓN DE LA PERSPECTIVA ENUNCIATIVA

Para que lo dicho no quede solo como una propuesta, describimos una experiencia didáctica específica que pretende servir de ejemplo.

Durante el año académico 2011-2012 en un curso de especialización de la Universidad de Nápoles Suor Orsola Benincasa se llevó a cabo un recorrido *enunciativo* de algunos temas de gramática. El grupo de alumnos estaba constituido por 28 estudiantes de los cuales 20 asistían con asiduidad. Los estudiantes estaban licenciados en lenguas y no todos con tesis de licenciatura en lengua española; las universidades de licenciatura [6]eran las de Nápoles y de Salerno excepto para una alumna: de la Università degli Studi di Padova. El prerrequisito del curso era que los discentes tuvieran un nivel B2 adquirido. Durante las actividades en el aula se observó que el nivel requerido no todos los estudiantes lo poseían a pesar de estar licenciados en idiomas, 4 alumnos presentaban problemas de base gramatical en su competencia del español. El ciclo de clases se llevó a cabo en cuatro fases:

1. Diferenciación entre el concepto de oración y el de enunciado.

El curso fue introducido a través de la diferenciación y definición de estos dos conceptos. Se dedicó espacio a reflexiones sobre cómo observar la lengua a través de enunciados (secuencias de lengua contextualizadas), o de oraciones (secuen-

[4] Bernard Pottier: Teoría y Análisis en Lingüística, p. 13 en la bibliografía.

[5] Aquí se recoge lo que Francisco Matte Bon expone en su trabajo en línea Criterios para el análisis de la lengua desde la perspectiva della comunicación en Llengua espanyola III. Barcelona: Universitat Oberta de Catalanya, Módulo II. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/descripcion_comunicativa/default.htm

[6] Algunos alumnos eran del Instituto Universitario Orientale de Nápoles, de la Università degli Studi di Napoli Federico II di Napoli, de la Università degli Studi di Salerno de Salerno y también de la Università di Napoli Suor Orsola Benincasa.

cias de lengua sintácticamente correctas y gramaticales). La base conceptual ha sido la de aclarar que una oración es una unidad lingüística compuesta por elementos léxicos que se combinan siguiendo una dinámica gramatical convencional. Convencional en cuanto sigue unos principios llamados *reglas* sin los cuales todo lo que se escribe o se dice es considerado agramatical.

Lo agramatical depende de la capacidad de transmitir informaciones que la *oración* tenga.

Por lo tanto si lo dicho o lo escrito no se entiende, deja de ser una *oración correcta o gramatical* para convertirse en una oración *incorrecta o agramatical*. El *enunciado* por su parte es una unidad lingüística hablada o escrita inherentemente contextualizada[7]. Los enunciados son oraciones puestas en uso, en contexto. Los significados de los enunciados implican el análisis y el conocimiento de los significados contextuales del hablante que en este ámbito se llama enunciador. La enunciación es la instancia en que se lleva a cabo la producción de enunciados.

Los significados en la oración se han ido estableciendo a lo largo de la historia de cada grupo humano y se han consolidado en la práctica del lenguaje de una comunidad. Los significados enunciativos tratan de describir una gramática de los porqués de una lengua. Un estudio de la enunciación prevé una gramática lo menos arbitraria posible, es decir, basada en matices representativos del hecho lingüístico y no en normas heredadas y transmitidas por la tradición que etiquetan palabras y combinaciones de palabras sin más, sin desentrañar su naturaleza.[8]

2. Presentación del estudio de la lengua desde la socio lingüística:

[La capacidad de hacer cosas de la lengua (J. Austin); Los Actos de Habla (J. R. Searle); el Principio de Cooperación y las implicaturas (P. Grice) la Teoría de la Relevancia (D. Sperberg y D. Wilson), y la Gramática desde la enunciación (F. Matte Bon)]

En la segunda etapa del ciclo de clases, cuyo objetivo era abarcar aspectos de la gramática española a través de una perspectiva enunciativa, se llevó a cabo la

[7] Graciela Reyes El Abecé de la pragmática, Madrid, 2005, p. 13, en la bibliografía.

[8] La bibliografía sobre esta dicotomía de oración y enunciado es muy amplia. Mª Noemi Domínguez García, por ejemplo, afirma que(...) En las obras de Análisis del discurso hallamos, de forma unánime, la idea de que la oración ya no puede ser la unidad mínima de análisis, pues se trata de una unidad sintáctica, abstracta, teórica, propia del sistema de la lengua y, por lo tanto, situada en un plano distinto del discurso; hay que buscar pues, una unidad mínima de análisis que pertenezca a la realidad comunicativa y al texto; que se emita en un contexto real y que dependa de leyes discursivas; que sea emitida por un locutor y entendida por un destinatario y que no esté sujeto al criterio de gramaticalidad: esta unidad es el enunciado(...). Mª Noemi Domínguez García Conectores discursivos en textos argumentativos breves, 13, 2007, Madrid, en la bibliografía, Por su parte Bernard Pottier en su obra Teoría y Análisis en lingüística subraya que (...) El enunciado es el resultado de una elección deliberada por parte del emisor: corresponde a los grados de complejidad por él deseados (...) Cada uno de los enunciados remite a un modelo oracional en lengua (en la competencia del sujeto hablante), es decir a un molde sintáctico característico de una lengua determinada (<sintaxía>)(...). Bernard Pottier Teoría y Análisis en lingüística, versión española de Gabriel Ter. Sakarian 141, 1992, Madrid, en la bibliografía.

lectura e interpretación de algunas de las aportaciones de la sociolingüística, de filósofos de la lengua, que han cambiado definitivamente nuestra manera de ver la lengua. Durante el curso se revisaron las teorías más importantes enunciadas y desarrolladas entre los años sesenta y ochenta que sientan sus raíces en las reflexiones de J.Austin[9].

Las conferencias de Austin eran ya públicas en los años treinta pero fueron recogidas en 1962. El filósofo británico se contrapone a la visión lógico positivista según la cual el sentido de una oración dependía de su grado de verdad o mentira, es decir si no respondía a un criterio verídico o de falsedad, una proposición carecía de sentido. El estudioso sale de esa visión descriptiva de la lengua y propone observar también la dimensión transformacional de la lengua, habla de cómo los enunciados pueden ser realizativos y tener éxito o no hasta llegar a la conclusión que las palabras, además de su significado referencial, literal, constituyen una forma de acción intencional.

Partiendo de Austin y siguiendo su huella se tocó también el tema de los actos de habla propuestos por Searle[10], actos que el autor conjetura como contenedores que agrupan nuestros enunciados. A propósito del sentido de los enunciados en la conversación otro aspecto esencial tratado en el aula y que resultó especialmente fértil como instrumento de análisis para los alumnos, fue el estudio de la teoría del principio de cooperación de Grice[11]. Para Grice el oyente recupera la información de su hablante a través de un proceso inferencial, contribuyendo con la información que se le requiere, tratando que sea verdadera, relevante y clara. Siguiendo la línea de análisis se pasó a especificar que Sperber y Wilson[12], que van más allá del trabajo expuesto por Grice y se basan en la idea de intención previa a la transmisión de información, asignando dos roles específicos al hablante y al oyente: *ostensión* e *inferencia* respectivamente, que no son más que las labores de guía del hablante y de decodificación del oyente a través de inferencias.

Al final, como conclusión para la construcción de una plataforma teórica para estudiar y descifrar elementos gramaticales del español, en el curso se expuso la teoría sobre el funcionamiento de la lengua que propone Francisco Matte Bon. Matte Bon, por su parte, afirma que al hablar vamos comentando constantemente lo que decimos mediante diferentes operadores gramaticales; es decir que cuando el enunciador comenta, en cierto modo, da instrucciones al destinatario para que pueda descodificar e interpretar los mensajes. El gramático nos explica que hablar es contextualizar, es decir, integrar en el contexto en el que nos movemos los elementos nuevos que vayan surgiendo y , a la vez, tener en cuenta lo que ya sabemos para no tener que repetirlo todo a cada momento. Desde esta óptica el estudioso declara, siguiendo al lingüista Henri Adamczewski, que las informaciones pasan por dos etapas: Fase 1: donde se presentan los elementos, se introducen

[9] John L. Austin (1964) ¿Cómo hacer cosas con las palabras?, Barcelona, 1982, en la bibliografía.

[10] John Searle (1964) ¿Qué es un acto de habla? 1991, en la bibliografía.

[11] Paul Grice (1995) Lógica y conversación, 1991, en la bibliografía.

[12] Dan Sperber y Deirdre Wilson (1986) La Relevancia. Comunicación y Procesos Cognitivos, 1994, en la bibliografía.

en el contexto, etapa de la primera información; Fase 2: etapa donde ya se sabe de qué elementos se está hablando, se conoce su existencia, ya han aparecido anteriormente, no se los está presentando[13]

3. Observación de definiciones gramaticales en algunos manuales y reconstrucción de conceptos desde una perspectiva enunciativa.

Los alumnos junto al docente observaron y analizaron algunas definiciones presentes en manuales de enseñanza del español, algunos de ellos en uso en la actualidad en los cursos universitarios o que de alguna manera habían utilizado a lo largo de su aprendizaje del español. Aquí por cuestiones de espacio previsto se ilustrará como ejemplo solo uno de los aspectos tratados en clases. Se ha decidido escoger aspectos relacionados con los llamados conectores de oposición.

El tema ha sido seleccionado por considerarlo junto a Oswald Ducrot[14] siguiendo la teoría de los Actos de Habla derivada de Austin (ya citado en el apartado anterior), un ámbito en el que resulta evidente cómo la lengua no siempre se refiere al mundo extralingüístico (a la verdad o falsedad de la información), sino que también posee una dimensión suya metaligüística. Los conectores de la lengua, parafraseando a Ducrot, se perfilan como elementos lingüísticos que pueden desvincularse de la referencia al mundo *real,* sirven como instrumentos indicadores, en una instancia enunciativa, de lo que el enunciador quiere informar a su interlocutor. Por esa razón ha sido uno de los ámbitos más pertinentes para la observación de la dimensión exclusivamente lingüística de la gramática, dimensión menos analizada en los manuales, por no decir que, en algunos casos, está completamente ausente.

Uno de los manuales de nivel superior que generó mayores reflexiones y una extensa gama de cuestiones abiertas sobre cómo están presentados algunos contenidos de gramática en las obras actuales, ha sido el curso de español de nivel superior *El ventilador*[15]. En la sesión *saber hacer 2.4* dedicada a los conectores contrargumentativos los autores presentan cuatro fichas sintéticas teóricas cuyo objetivo, en la estructura general del apartado, es el de explicar el uso de de conectores llamados comunmente de oposición.

Observemos las definiciones y los ejemplos que se proponen en el manual:

> **Ficha 1:** *Los conectores contraargumentativos se usan para introducir algún tipo de oposición o contraste entre las informaciones que relacionan* (…) *Introducen un argumento débil: Solo es una objeción :* ***AUNQUE****:* ***a Pesar de (que)/pese a que/si bien.*** *Introducen un argumento fuerte y definitivo:* ***SIN EMBARGO****:* ***pero/no obstante/ahora bien/aun así/*** (Ventilador: 200, 64)

---

[13] Francisco Matte Bon Lengua española y comunicación, Barcelona, 1997, en la bibliografía

[14] El libro L'argumentation dans la langue (1983) de Jean-Claude Anscombre y su maestro Oswald Ducrot es considerado un texto fundamental en la teoría de la argumentación en la Lengua, versión española de 1994 en la bibliografía.

[15] Mª D. Chamorro Guerrero, G. Lozano López, A. Ríos Rojas, F. Rosales Varo, J. P. Ruiz Campillo, G. Ruiz Fajardo. El Ventilador. Curso de español de nivel superior , Barcelona, 2006, en la bibliografía.

Ficha 2: *Atención: mientras que* ***aunque*** *puede ir seguido de frases tanto en indicativo como en subjuntivo,* ***si bien*** *requiere siempre el modo subjuntivo* (...). *Por otra parte* ***a pesar de (que) y pese a (que)*** *puede introducir sintagmas nominales, construcciones en infinitivo o, cuando van con* ***que****, construcciones de verbos conjugados* (...).

a.1 Si bien no le gusta el ajo, Drácula no dejó ni una gota de gazpacho

a.2 A pesar de saber/que sabe que Drácula es alérgico, la Momia le preparó un gazpacho con mucho ajo

a.3 Pese a su alergia al ajo, Drácula no quiso hacerle un feo a la Momia y se lo tomó todo

a.4 Pese a que sabe que el ajo le sienta fatal, Drácula no quiso hacerle un feo a la Momia y se lo tomó todo (Ventilador: 200, 64)

Ficha 3*: A excepción de* ***pero*** *estos conectores no actúan a nivel de la oración, sino que unen párrafos. Suelen ir precedidos de un punto o aparecer en el inicio de un párrafo, introduciendo un argumento opuesto a todo lo anterior. Estos marcadores discursivos tienen una peculiaridad: una gran libertad de movimiento dentro de la frase, a excepción de pero y ahora bien que tienen fija su posición al principio* (...) (Ventilador: 200, 64).

b.1 La Momia y Drácula no tienen los mismos gustos. Sin embargo, son buenos amigos, incluso han decidido compartir casa.

b.2 El conde no obstante/aun así/de todas formas, prefiere ser él el que cocine.

Ficha 4: *En el caso de:* ***en cambio/ por el contrario****: Estos conectores marcan el contraste entre argumentos (en tal caso, son intercambiables) o, en algunas ocasiones, la contradicción (en ese caso, solo es posible usar* ***por el contrario****).*

c.1 Frankenstein no cuida su aspecto, en cambio/por el contrario, es un ser dulce y amable, a menos que se sienta en peligro

c.2 Dicen las malas lenguas que Frankenstein es un bruto sin corazón pero, por el contrario, es un ser dulce y amable, a menos que se sienta en peligro. (Ventilador: 200, 64).

Observaciones sobre el anterior cuadro teórico propuesto por *El Ventilador*:

1. El eje del enunciador, lo que hacen los conectores al ser utilizados por el emisor de la información, la jerarquía que el enunciador le da a las informaciones que quiere transmitir, el nivel de compromiso o la distancia que el enunciador establece con lo que dice, son aspectos que no aparecen en los cuadros descriptivos gramaticales.

2. Los autores dedican espacio a la lengua desde una perspectiva exclusivamente sintáctico oracional y falta algo de la dimensión comunicativa enunciativa pragmática.; es decir, se comentan solo las posibles colocaciones del conector respecto al discurso, (si encabeza, concluye o enlaza

sintagmas o no, sintagmas nominales, verbales, presencia o ausencia del indicativo y/o del subjuntivo antes o después del conector), y no se explica qué información está dando el emisor a través del uso de esos conectores.

3. Al hablar de argumento débil o fuerte se aborda algo de la dimensión enunciativa pero con los ejemplos no queda representado lo que se ha dicho en el concepto.

4. La teoría queda un poco aislada respecto a los ejemplos propuestos. Se plantean cuestiones como el uso del indicativo o del subjuntivo en presencia de conectores como ***aunque/si bien,*** sin presentar ejemplos de contraste entre ***aunque+indicativo/aunque+subjuntivo//si bien+indicativo,*** (Ficha 2: ejemplos a1, a2, a3, a4).

Observaciones sobre los ejemplos citados de *El Ventilador*:

1. Los ejemplos no están enmarcados en ningún contexto ni textual (cotexto)[16], ni contextual (contexto sociocultural o situacional), no poseen informaciones en posición catafórica o anafórica que orienten para la interpretación.

2. El registro textual de referencia para todos los ejemplos no es el conversacional ni tampoco el literario, las informaciones parecen colocarse a mitad de camino entre informaciones de carácter literario (Drácula/ Frankesntein), e informaciones coloquiales.

3. Tomando en cuenta que el manual de lengua tiene como objetivo transmitir los mecanismos internos y de uso de ella, las muestras de lengua citadas están alejadas de una situación enunciativa verosímil, es muy difícil que un estudiante pueda utilizar estos enunciados en situaciones de uso, escrito/ oral real de la lengua, se juega con el conocimiento del mundo de un lector ideal pues se supone que todos sabemos quién es Drácula y esto se considera un dato extralingüístico adquirido. La lengua utilizada por los autores del ejemplo nos parece poco posible. La pregunta es, ¿la lengua que está representada representa un patrón lingüístico de uso común o especializado del español?; ¿qué tipología textual es?; ¿en qué contexto le puede ser útil a un estudiante de ELE?; ¿ilustra un texto conversacional, escrito, académico?

[16] Para una definición de contexto y texto se recoge lo que B. Calsamiglia y A. Tusón Valls dicen al respecto: (...) Brown e Yule (1983) recogen las aportaciones realizadas desde la lingüística funcional y plantean que el contexto está formado por todo el conocimiento etnográfico necesario para interpretar los enunciados y para crear expectativas. Elementos como el tema, el marco, el canal, el código, la forma del mensaje, el tipo de evento, las características de los participantes serán los que intervienen en la producción y en la interpretación de los enunciados (...) A todos estos factores, Brown y Yule, añaden siguiendo a Halliday, el cotexto o entorno textual, es decir los enunciados que rodean a aquello que se está considerando para el análisis, ya que el significado concreto que adquieren las palabras, los enunciados y los discursos depende, en gran medida, de lo que se ha dicho antes y de lo que viene después. (...) ‹El contexto discursivo› en Las Cosas del decir, 109, 2002, en la bibliografía.

4. Aplicación de los conocimientos adquiridos a través del análisis de la lengua.

[Textos de análisis de la gramática producidos por los alumnos después de haber seguido las tres primeras fases del curso]:

LA CONSIGNA:

De los textos asignados como lista obligatoria de lecturas, detectar y aislar, donde sea posible:

- Algún ejemplo/ejemplos para diferenciar una observación desde la perspectiva de la *oración* y otra (por contraste) desde la del *enunciado*.
- Ejemplos de *actos de habla* según estudio de Searle
- Ejemplos de interacciones donde se evidencien mecanismos relacionados con las Máximas de Cooperación de Grice, violación/o no de ellas.
- Implicaturas, inferencias o presuposiciones , citar ejemplos para explicar la Teoría de la Relevancia.
- El eje de las informaciones: reconocer la naturaleza de las informaciones detectando algunas de sus funciones. Evidenciar operadores lingüísticos que indiquen quién controla las informaciones del texto, cuál es la importancia de determinadas informaciones respecto a otras, si las informaciones están compartidas o no, si son negociables o no. En textos pertinentes y adecuados, subrayar si hay operadores lingüísticos que se puedan colocar en las llamadas Fase 1 y 2 (Adamczewski / Matte Bon) , o, en apariencia, de una fase siendo de la otra, o, en fin, en las dos. Esta parte del estudio se refiere a las informaciones como:

    a) a) Experiencia y conocimiento del mundo, "enciclopedia";

    b) b) Conocimiento del país donde viven, de su cultura, aspecto sociocultural;

    c) c) Conocimiento de la situación en que se encuentran y en la que se conocen, aspecto situacional;

    d) d) Lo que saben y ven del otro;

    e) e) Lo que se va descubriendo mientras se lleva a cabo el intercambio;

MUESTRA DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS[17]

[Ejemplos]

[17] Se subraya que los textos de análisis gramatical llevados a cabo por los alumnos son muchos más de

Texto Informadores Grupo 1:

(...)-*Mire, Marina*

-Doña Marina, si no te importa .

-Bueno, mire, doña Marina, es que los niños insultan a mi hija y la niña llega a casa llorando todos los días.

-¿Y qué le dicen?

-Gorda.

-Es que, si me lo permites, Pilar, un poquito gordita tu hija sí está .

(...)- ¿ Usted tiene hijos, doña Marina?

- ¿ Y qué tiene eso que ver?

- Mucho, doña Marina, porque si usted tiene hijos puede imaginarse lo que sufre una madre en esta situación .

Doña Marina no le contestó. (...)

(***El tiempo mientras tanto*** de Carmen Amarga, 20-21)

Análisis de los alumnos Grupo 1:

(...)-*Doña Marina, si no te importa .*

Las[18] *dos informaciones no tienen el mismo valor, sino que una necesita de la otra y estar colocada antes o después de la otra para tener sentido. Así el enunciador puede cargar la información que considera principal de una importancia mayor respecto a la secundaria y guiar la interpretación de lo que dice.*

(...)-*¿ Y qué tiene eso que ver?*

- Mucho, doña Marina, porque si usted tiene hijos puede imaginarse lo que sufre una madre en esta situación .

Doña Marina no le contestó.(...)

Las dos mujeres parecen no cooperar en la conversación (no se respectan todas las máximas) y eso es el motivo por el cual Pilar, la madre de la niña, intenta utilizar una implicatura, es decir un significado adicional que le sirva para salvar la conversación misma, compertir un conocimiento común.

Mientras Grice habla de cooperación en la comunicación, Sperber y Wilson afirman que en el acto de habla lo que importa es ser relevante y en ese caso las mujeres no pueden entenderse porque no comparten el mismo conocimiento del mundo, o sea la directora tiene una información desconectada de su entorno cognoscitivo que no le permite entender el discurso.

Texto Informadores Grupo 2

(...)*Enrique decidió no insistir y se limitó a informar que pasaría fuera el fin de semana por razones de trabajo.*

-¿Desde cuándo trabajáis los fines de semana?- preguntó Elena.

los que a continuación van a ser citados, por límites de espacio se observarán solo algunas producciones escritas.

[18] Los textos de análisis de la lengua escritos por los estudiantes aparecerán transcritos sin corregir ningún error de lengua, son idénticos a los originales

-Se trata de una convención de ventas y estas cosas se hacen siempre en días festivos. (...)

(***La Soledad era esto,*** de Juan José Millás, 34)

Análisis de los alumnos Grupo 2:

(...)*-Se trata de una convención de ventas y estas cosas se hacen siempre en días festivos.*

Aquí hay relevancia porque a través de la respuesta se entiende fácilmente el conocimiento del mundo compartido.

Texto Informadores Grupo 3:

- ¡Pero bueno, tú estás chalada! ¿Qué te crees, que me chupo el dedo? ¿Qué puñeta hacías tú en la verbena?

- Por favor, suéltame que me haces daño.

- ¿Qué hacías tú allí, una marmota, entre todas aquellas señoritas? ¡Contesta!

- Ahora tengo mucha prisa - intentó levantarse - . ¡Por favor!

(***Últimas tardes con Teresa***, de Juan Marsé; 73)

Análisis de los alumnos Grupo 3:

- Ahora tengo mucha prisa - intentó levantarse - . ¡Por favor!

Ejemplo de inferencia, la chica quiere decir que no quiere contestarle.

Informadores Grupo 3:

Salió de casa aterrado, pero ya en el coche consideró que el libro en el que había leído la teoría de la amante como puente entre los hombres que se atraían sin saberlo se lo habían regalado a Teresa, no a él, de modo que no tenía por qué dejarse influir por sus hipótesis, Quizá ella lo había subrayado de forma ***tan*** *llamativa para estimular su curiosidad y hacerle daño.*

(***Cuentos de adúlteros desorientados***, de Juan José Millás, 26)

Análisis de los alumnos Grupo 3:

Quizá ella lo había subrayado de forma ***tan*** *llamativa para estimular su curiosidad y hacerle daño.*

TAN: Información adquirida.

El elemento se presenta en fase II (Jorge ya sabía que el libro estaba subrayado porqué vio a su mujer mientras lo hacía)

Texto Informadores Grupo 3:

El señor Mariano, que regentaba el quiosco, hizo la vista gorda mientras yo hojeaba el resto de los periódicos locales. En todo aparecía la noticia del asesinato del difunto señor Pardalot, pero ninguno aportaba datos adicionales ni hablaba de mí en relación con el luctuoso episodio. Lo que me alivió un poco, pero no ***mucho.***

(***La aventura del tocador de señoras***, de Eduardo Mendoza, 68)

Análisis de los alumnos Grupo 3:

Lo que me alivió un poco, pero no ***mucho.***

MUCHO: *Información nueva que se presenta en Fase I (Es la primera vez que se entera de lo que ha pasado y entonces es la primera vez que nos dice cómo este acontecimiento le afecta).*

CONCLUSIONES

A través de los textos producidos por los alumnos para interpretar, asimilar y explicar algunos fenómenos gramaticales observando los constituyentes de la instancia enunciativa se puede, para concluir, afirmar que:

1. La lingüística aplicada a la enseñanza práctica de ELE constituye una puerta abierta para mejorar la didáctica de lenguas extranjeras.

2. Existe la necesidad de utilizar materiales para la enseñanza, esto extendiéndolo a todos los niveles (A1, A2, B1, B2...), que estén rigurosamente contextualizados, que posean un cotexto pertinente y un contexto lógico extralingüístico de referencia.

3. Resulta productivo y útil en la práctica docente presentar textos con informaciones anteriores y posteriores al enunciado que se analiza, presentar modelos de lengua existente, para la mejor interpretación de lo dicho por parte del interlocutor alumno.

4. Analizar la lengua desde la perspectiva de la enunciación, comporta una toma de conciencia que hace que nuestros estudiantes se apoderen de los

mecanismos que rigen el comportamiento de la lengua, de manera que el saber lingüístico no sea solo un conocimiento abstracto, sino más bien, que se convierta en una competencia lingüística en uso explotando así, la capacidad comunicativa de nuestros aprendices en el aula.

BIBLIOGRAFÍA

Anscombre, J. C./ Ducrot, O. (1983) *L'argumentation dans la langue*, Bruxelles, Mardaga. Edición española: *La Argumentación en la lengua*, Gredos, Madrid, 1994.

Austin, John L. (1982) *¿Cómo hacer cosas con las palabras?,* Paidós, Barcelona. Edición original: *How to do Thinks with words*. Harvard: President and Selow. Harvard College, 1992.

Briz Gómez, A. J., Martínez Mª J. y Grupo Val.Ed.Co. (2000) *Pragmática y Gramática del español hablado*, Universidad de Valencia, Libros Pórtico, Zaragoza.

H. Calsamiglia e A. Tusón Valls (2007) *Las cosas del decir*, Ariel, 196-204, Barcelona.

Chamorro Guerrero, Mª D, G/ Lozano López, A/ Ríos Rojas/ F. Rosales Varo/ J. P. Ruiz Campillo/ G. Ruiz Fajardo. (2006) *El Ventilador*. *Curso de español de nivel superior*, Difusión, 63-64, Barcelona.

Domínguez García, Mª Noemi. (2007) *Conectores discursivos en textos argumentativos breves*, Arcol/libros.S.L, 13, Madrid.

Grice, Paul. (1975), "Lógica y conversación", en L. Valdés Villanueva (ed.), *La búsqueda del significado*, Tecnos/Univ. de Murcia, 511-530, 1991.

"Marco común europeo de referencia y Portfolio de las lenguas.", Mosaico, 9, monográfico. *Revista para la Promoción y Apoyo a la Enseñanza del Español*. Incluye artículos de Elena Verdía, Gisela Conde, Gilbert De Samblanc y Daniel Cassany. ISSN: 1374-0245. Existe versión en la red.

Martín Zorraquino, Mª A. /Estrella, Montolío Durán, (1998) *Los Marcadores del Discurso Teoría y Análisis,* Arco/Libros,S. L, Madrid.

Matte Bon, Francisco. (1997) *Criterios para el análisis de la lengua desde la perspectiva della comunicación* en *Llengua espanyola III*, Universitat Oberta de Catalanya, Módulo II, Barcelona.

Pottier, Bernard. (1992) *Teoría y Análisis en lingüística,* versión española de Gabriel Ter. Sakarian, Biblioteca Románica Hispánica, Editorial Gredos, Madrid.

Reyes, Graciela. (2005) *El Abecé de la pragmática*, Arco/libros, S. L, 13, Madrid.

Searle, John. (1964) "¿Qué es un acto de habla?", en L. Valdés Villanueva (ed.) *La búsqueda del significado*, Tecnos/Univ. de Murcia, 431-448, 1991.

Sperber, D. y Wilson, D. (1994) "La Relevancia. Comunicación y Procesos Cognitivos", Visor, Madrid. Edición original: *Relevance*, Basil Blackwell, Oxford, 1986.