Gramática, pragmática y enseñanza comunicativa del español como lengua extranjera

FRANCISCO MATTE BON
Universidad de Bologna

1. Introducción

Desde hace aproximadamente veinte años, en la enseñanza del español como lengua extranjera se habla de enfoques comunicativos. A lo largo de este lapso de tiempo hemos pasado por diferentes etapas —que, por razones de espacio, no podemos analizar aquí en todos sus aspectos[1]. En lo que respecta al análisis de la lengua se ha producido una progresiva integración de diferentes aspectos relacionados con la pragmática[2]. Sin embargo, tanto en los cursos de formación de profesores como en los materiales, notamos que en la enseñanza del español sigue siendo necesaria una reflexión general sobre el funcionamiento de la lengua y sobre las relaciones entre gramática y pragmática: con frecuencia se adscriben al ámbito de la pragmática fenómenos altamente codificados y más propios del sistema; por otra parte, en la descripción de los diferentes mecanismos a menudo no se tienen en cuenta de manera adecuada los datos que arroja un estudio sistemático de

[1] Sería interesante analizar los tipos de muestras de lengua propuestas, la tipología de actividades, las relaciones que se plantean entre las diferentes destrezas, los papeles del profesor y del alumno, las actitudes frente al error, etcétera, así como los criterios con los que se establecen los objetivos específicos y los contenidos de los cursos, y la organización de los diferentes sílabus.

[2] Se observa, por ejemplo, una mayor atención al papel del enunciador y a la relación entre los interlocutores, o a la especificidad de cada contexto comunicativo; se analizan usos tradicionalmente poco tenidos en consideración y operadores —como por ejemplo, *pues, es que*, etc.— y mecanismos —como la reduplicación de elementos o los usos del pronombre sujeto— ignorados hasta hace relativamente poco.

la lengua en contextos reales de comunicación, y cuando se hace, se tiende a deducir de ellos reglas que sólo se limitan a describir el uso de manera fragmentaria, y no se consigue rebasar dicho nivel para llegar a una verdadera descripción de los grandes mecanismos que organizan el sistema. Como consecuencia de todo ello, las conceptualizaciones se quedan a menudo en lo más superficial y no se preocupan de los diferentes matices que pueden expresarse con un mismo mecanismo, ni de entender lo que hace que esos matices sean posibles. Por último, notamos que siguen cometiéndose errores e ingenuidades, debido a la falta de una reflexión seria sobre las características de los modelos de descripción y análisis tradicionalmente usados[3].

Partiendo de algunas consideraciones generales sobre el modelo de análisis gramatical en el que se basan, tradicionalmente, los cursos de español como lengua extranjera y los materiales a ellos destinados, en el presente trabajo presentaremos algunos de los criterios que el profesor no debería perder nunca de vista si quiere trabajar desde la perspectiva de la comunicación[4].

---

[3] Mucho habría que decir sobre este punto. Por una parte, en algunos casos no están muy claras las relaciones entre los enfoques metodológicos y los modelos de análisis de la lengua. ¿Qué relación existe, por ejemplo, entre el llamado *enfoque por tareas* y las diferentes concepciones de análisis de la lengua? A veces aparecen alusiones a estas cuestiones en conversaciones privadas con algunos de los teóricos de este enfoque, pero no suelen tratarse estas cuestiones en los trabajos dedicados a él. En algunos casos se encuentran referencias genéricas al análisis del discurso, pero no suele abordarse el problema de cómo afrontar la gramática. La cuestión es fundamental debido a las consecuencias que puede tener, aun en planteamientos metodológicos como los del *enfoque por tareas*, para la organización del sílabus o el diseño de los diferentes recorridos de tareas posibilitadoras. Lo mismo suele suceder en los estudios sobre el papel de la enseñanza de la gramática en los cursos de lengua, o sobre diferentes maneras de presentar las conceptualizaciones: en estos trabajos se intenta responder, por lo general, a preguntas como ¿Es mejor una enseñanza explícita o implícita de la gramática?, ¿Gramática inductiva o deductiva? o se presentan secuencias de tareas para la enseñanza inductiva de la gramática, y se analizan los resultados conseguidos con ellas en diferentes contextos, pero no suele partirse de una reflexión que, a mi entender, debería ser previa, a saber, ¿qué modelo de análisis adoptar?

Por otra parte, son frecuentes las conceptualizaciones que, por querer ser didácticas, se contradicen o inducen a generalizaciones que no reflejan el funcionamiento de la lengua. A menudo, en estos casos, se atribuye buena parte de la responsabilidad a los alumnos que, supuestamente, no estarían en condiciones de entender explicaciones distintas de las tradicionales. Por lo que he podido observar, cuando el profesor tiene las ideas claras y sabe dosificar la cantidad de información que proporciona a sus estudiantes, no hay motivo para que surjan problemas en el aula.

Si se tienen en cuenta, además, las relaciones existentes entre profesores y manuales, se entiende por qué la cuestión se complica hasta el punto de llegar a parecer irresoluble.

[4] La mayor parte de las ideas que presento aquí ya han sido objeto de otros trabajos míos o de otros autores. La línea de reflexión que presento aquí está tratada de manera más extensa en el curso *Lengua española III* que escribí recientemente para la carrera de Humanidades de la Universitat Oberta de Catalunya (Barcelona, UOC, 1997). Debo señalar, sin embargo, que al ser ése un material pensado para estudiantes de una carrera de una universidad española cuyo objetivo no es la formación de profesores de español como lengua extranjera, está enfocado más desde la perspectiva del análisis de la lengua, y no aparecen en él tantas referencias a los problemas relacionados con la enseñanza a los extranjeros. Para una aplicación de estas ideas a la descripción gramatical del español desde la perspectiva de la enseñanza a extranjeros, véase F. MATTE BON (1995), *Gramática comunicativa del español*, Madrid, Edelsa.

2. La descripción gramatical de la lengua

Tradicionalmente, el modelo de análisis y descripción de la lengua más utilizado en la enseñanza de idiomas modernos, y, más específicamente, del español, es el de la llamada gramática tradicional.

Se trata, por lo general, de un modelo más bien descriptivo, que en algunas ocasiones se tiñe de normativo. La descripción de la lengua se organiza en él por grandes categorías formales. Además, en algunos casos, se integran consideraciones contrastivas con respecto a otros idiomas[5]. Los manuales más completos se subdividen generalmente en dos o tres secciones dedicadas a los sonidos, partes de la oración y sintaxis.

Los problemas del llamado modelo tradicional

Si bien es cierto que todos tenemos mucho que aprender de los manuales de gramática tradicional, hay que notar que el análisis no está exento de problemas: falta de rigor metodológico en la descripción de los fenómenos, información insuficiente por lo que atañe a los usos de diferentes operadores analizados, descripción de fenómenos descontextualizados[6].

La falta de rigor metodológico

Con respecto al primero de estos puntos —la falta de rigor metodológico— nos limitaremos a señalar brevemente dos de sus múltiples aspectos: por una parte, es frecuente que en las descripciones que encontramos en los manuales de gramática tradicional se confunda el elemento analizado con los contextos en los que aparece; por otra, debemos constatar que las conceptualizaciones del funcionamiento de los distintos operadores[7] lin-

---

[5] Cabe establecer aquí una clara distinción entre los cursos y los materiales pensados en un país hispanohablante y para un público de diferentes procedencias y los concebidos en el extranjero pensando en un público con una determinada lengua materna. Los primeros tienden a limitar el número de observaciones contrastivas; los segundos, suelen estar planteados desde una perspectiva más bien contrastiva, que hace especialmente hincapié en las diferencias entre el español y la lengua materna de los estudiantes y en las dificultades con las que se enfrentan más a menudo los hablantes de esa lengua al aprender español.

[6] No citamos ningún ejemplo concreto de obra que presente las características a las que nos referimos, porque nuestro objetivo aquí no es criticar el trabajo de otros, en algunos casos escrito y pensado hace años ya, sino proponer una reflexión sobre el modelo y la concepción misma de la lengua que subyace bajo la llamada gramática tradicional. No debemos olvidar, además, que para la mayor parte de los que nos dedicamos a los estudios lingüísticos, la gramática tradicional constituyó en su día el punto de partida de nuestra formación. Como ya he señalado arriba, esta reflexión, superflua para los lingüistas, sigue pareciéndome necesaria en el ámbito de la enseñanza del español como lengua extranjera, al seguir siendo la gramática tradicional el modelo que en él domina.

[7] Con este término nos referimos a cualquier elemento linguístico (ya sea éste un microsistema complejo —como, por ejemplo, un tiempo o un modo verbal, o uno de los microsistemas de determinantes del sustantivo—, o una simple palabra o expresión —como, por ejemplo, un adverbio, una locu-

güísticos son, en un número elevado de casos, simples listas de contextos de uso y efectos expresivos, y que sólo en muy pocas ocasiones se intenta rebasar dicho nivel para dar cuenta de la esencia de cada fenómeno de una manera coherente.

Confusión del elemento analizado con el contexto en que aparece:

Si consultamos los capítulos dedicados en los libros de gramática tradicional a la oposición indicativo/subjuntivo, o a cada uno de estos dos modos, o si escuchamos a numerosos profesores de español, nos encontraremos con afirmaciones como *El indicativo es el modo de la seguridad y el subjuntivo es el modo de la duda* o *El subjuntivo expresa la voluntad.* Dichas afirmaciones suelen estar respaldadas con ejemplos como:

(1) *Estoy seguro de que se* ***ha marchado****.*
(2) *Dudo que se* ***haya marchado****.*
(3) *Quiero que me* ***diga*** *la verdad.*

Ante este tipo de explicación caben diferentes comentarios:

a. Lo que expresa la seguridad en (1) es la expresión *estar seguro*. Si se quiere, puede incluso decirse que el enunciado en su conjunto expresa seguridad. Sin embargo, esto no nos autoriza a sacar la conclusión de que el indicativo expresa la seguridad. El indicativo es tan sólo uno de los elementos presentes en el enunciado, y, como veremos más adelante, aparece en este enunciado por razones que tienen muy poco que ver con la expresión de seguridad. El mismo indicativo aparece también en enunciados como:

(4) *No sé si se* ***ha marchado.***
(5) *Me pregunto si se* ***ha marchado****.*
(6) *Dicen que se* ***ha marchado****.*
(7) *Creo que se* ***ha marchado****.*

En todos estos ejemplos se expresa más bien la duda o la inseguridad de la persona que profiere estos enunciados[8]. Ante este dato inconfutable,

---

ción conjuntiva o una preposición—) que el enunciador utiliza para referirse a los procesos de codificación del mensaje y al estatuto que quiere atribuir a cada pieza de su discurso. El término procede de las escuelas de lingüística de la enunciación que se desarrollaron, especialmente en Francia, a partir de los años setenta, como la de ANTOINE CULIOLI o la de HENRI ADAMCZEWSKI. El uso de este término no se debe a un afán de renovar a toda costa la terminología utilizada, sino a la voluntad de hacer hincapié en el acto de enunciación y en las operaciones de codificación del mensaje, sin entrar en discusiones sobre la clasifición de las palabras.

[8] Simplificando un poco, puede decirse que el término enunciado se refiere a una frase dicha en un contexto específico con una intención comunicativa. Sin embargo, como señala María Victoria ESCANDELL, no es del todo correcta esta visión de las cosas, por diferentes razones que, por motivos de espacio, no podemos discutir aquí. Remito al lector a la excelente obra de la citada autora *Introducción a la pragmática* (1993), Barcelona, Ariel, pp. 27-29.

en más de una ocasión nos hemos encontrado con profesores y alumnos de español como lengua extranjera que afirmaban que en realidad, en estos casos el enunciador está casi seguro de la respuesta y por este motivo utiliza el subjuntivo. Hay incluso quien llega a sostener que en caso de duda real se utilizaría el subjuntivo, en un esfuerzo desesperado por adaptar la realidad de la lengua (es decir, los hechos observables) a la teoría, ¡como si el principio por el que se rige la descripción gramatical fuera el conocido *Si la teoría que debiera dar cuenta de los hechos observables no se corresponde con los hechos, peor para los hechos*! Si observamos los usos del subjuntivo y del indicativo en contextos reales de comunicación descubriremos que apenas se encuentran contextos en los que puede aparecer el subjuntivo después de *no sé si*, *me pregunto si*, *dicen que* y *creo que*. Y si los analizamos detenidamente, descubrimos que el subjuntivo, en esos casos, aparece por razones que tienen muy poco que ver con el grado de duda o de seguridad.

Algo análogo sucede con los usos de *aunque* + INDICATIVO y *aunque* + SUBJUNTIVO. A este respecto, numerosos libros de gramática y la mayor parte de los profesores de español afirman que el primero se utiliza en caso de seguridad, y el segundo, en caso de duda. Por nuestra parte, a lo largo de años de atenta observación de esta oposición en contextos naturales, hemos comprobado que en intercambios como el siguiente ningún hablante del español utiliza espontáneamente el indicativo:

(8) – *¡Hay que ver cómo llueve!*
+ *Sí es verdad, hace un tiempo horrible.*

(Al cabo de un rato)

+ *Bueno, me voy a dar un paseo, que no aguanto aquí encerrado todo el día.*
– *¡¿Pero cómo vas a salir con este tiempo?!*
+ *No importa,* ***aunque esté lloviendo****, salgo.*

En un contexto como éste, es difícil defender la hipótesis de la duda. Por otra parte, si se acepta la concepción del indicativo como modo de la seguridad, cabe preguntarse por qué aparece siempre en las preguntas[9].

b. En (2) y (3) es discutible que sea el subjuntivo el que expresa la duda o la voluntad. Si el enunciado en su totalidad expresa la duda o la voluntad, no se puede sacar la conclusión de que el subjuntivo también la expresa. Y la prueba más evidente está en el hecho de que si aislamos los verbos en subjuntivo que aparecen en estos ejemplos, *haya marchado* y

[9] ¡Ante esta cuestión, nos hemos encontrado en alguna ocasión con personas que explicaban que en las preguntas aparece el indicativo por que el enunciador está seguro de que no sabe la respuesta!

diga, notamos que por sí solos no se interpretan como duda o voluntad. ¿Por qué no afirmar, entonces, que la palabra *que*, presente en ambos enunciados, expresa la duda y/o la voluntad?

El subjuntivo y el indicativo aparecen en estos ejemplos por otras razones, y el papel del gramático es explicarlas y dar cuenta de todos los usos de cada uno de estos modos de manera coherente, y explicar cómo, de las reglas y los mecanismos generales del sistema se pasa a cada uso concreto, y por qué en cada enunciado se dan los efectos expresivos que reconocemos en él.

En las presentaciones de los usos del indicativo y del subjuntivo diferentes a los que hemos apuntado aquí, observamos otra inquietante incoherencia metodológica: si se comparan las diferentes explicaciones que se encuentran para cada una de las estructuras con indicativo o con subjuntivo, se observa que son frecuentes las contradicciones. Además, son frecuentes los casos de errores evidentes de razonamiento. ¿Cómo compaginar, por ejemplo, los usos a los que nos hemos referido arriba, con otros como *Me alegro que* ***estés*** *aquí* o *Es sorprendente que todavía no* ***haya llegado***? En estos casos los datos más seguros son los que se expresan con los verbos en subjuntivo: no se puede decir *es sorprendente* de algo de lo que no estamos seguros. Y es difícil concebir la idea de que nos alegremos por algo que no creemos. Para resolver esta cuestión las gramáticas suelen explicar que el subjuntivo es, además, el modo de la subjetividad y que expresa reacciones. En realidad, las reacciones en estos dos ejemplos las transmiten las expresiones *me alegro* y *es sorprendente*. El subjuntivo aparece en ellos por razones idénticas a las que explican su presencia en los ejemplos mencionados arriba. Y si se opta por una hipótesis distinta, debe darse, entonces, una explicación más general que sea compatible con todos los usos. De lo contrario, en lugar de dar cuenta del subjuntivo se está dando una descripción desordenada de sus usos[10].

Ante las enormes dificultades con las que se enfrenta la gramática tradicional a la hora de dar cuenta de los diferentes operadores y mecanismos lingüísticos, la solución a la que se recurre con más frecuencia consiste en enumerar los diferentes usos de cada operador, intentando explicarlos en algunos casos o describiéndolos simplemente en otros. Así, por ejemplo, cuando se tratan los usos de las diferentes preposiciones, se suele enumerar contextos en los que aparece cada preposición; al hablar del futuro gramatical[11], suele decirse que se trata de un tiempo que se utiliza para:

---

[10] Podemos aceptar que en casos marginales no se consiga dar cuenta de algún uso. Puede tratarse, por ejemplo, de expresiones que, por diferentes motivos, se han fosilizado en la evolución diacrónica del español, de expresiones importadas de otras lenguas, etc. Sin embargo, una gramática incapaz de explicar de forma coherente casos tan generales y tan productivos como los que hemos mencionado aquí es, a nuestro entender, una gramática débil.

[11] Utilizamos la expresión *futuro gramatical* para referirnos al tiempo verbal, en oposición con *futuro a secas*, expresión con la que nos referimos al futuro cronológico, es decir, a los momentos posteriores a aquél en el que se desarrolla el acto de enunciación.

— hablar del futuro

(9) *Dentro de unos minutos* ***aterrizaremos*** *en el aeropuerto de Madrid.*

(10) – *¿Qué haces estas Navidades?*
+ ***Iré*** *a la montaña con unos amigos.*

— expresar hipótesis

(11) – *¿Por qué no ha llegado aún?*
+ ***Se habrá quedado charlando*** *con algún amigo. Ya sabes cómo es.*

Además, a veces se añade que se usa en otros contextos como:

(12) – *Le podríamos regalar este juego de cubiertos de oro... Mira, sólo cuestan tres mil pesetas. Es baratísimo.*
+ ***Será*** *barato, pero a mí me parece una horterada.*

Este tipo de sistematización plantea numerosos problemas, y no permite al estudiante extranjero interiorizar el funcionamiento real del sistema. Ante un contexto no previsto en los elencos presentados, con frecuencia el estudiante no sabe cómo reaccionar.

Ante estas observaciones algunos alegan que no pueden explicarse los fenómenos de otras maneras. Veamos, pues, otro tipo de presentación del futuro gramatical:

Históricamente, el futuro gramatical se formó, en español, por asociación de dos elementos con funciones distintas, el infinitivo por un lado, y el presente del verbo *haber*, por otro. El futuro se puede desglosar, pues, en *infinitivo + presente de* ***haber***. Si bien es cierto que en la evolución diacrónica del español esta combinación ha ido adquiriendo el estatuto de un verdadero tiempo gramatical, saber cómo se ha constituido dicho tiempo nos permite entender lo que hace posible que se utilice con funciones y en ámbitos tan distintos como los mencionados arriba: si el futuro gramatical en español está constituido por el presente del verbo ***haber*** y una forma que sirve para referirse al verbo en su estado virtual —el infinitivo—, este tiempo se utiliza para atribuir al sujeto —en (el) presente— un predicado virtual[12]. Esto es exactamente lo que hacemos al formular una predicción sobre el futuro, pero también cuando expresamos lo que nos parece probable en el presente y que no queremos presentar como información efectiva, (o, si se quiere, segura). Se entiende mejor, pues, por qué el futuro puede aparecer en los ejemplos (9), (10) y (11)[13].

---

[12] Por este motivo, en nuestra *Gramática comunicativa del español* hemos llamado a este tiempo *presente de virtual*.

[13] A este respecto, cabe recordar que numerosos libros de gramática llaman *oblicuos* o *impropios* a los usos del futuro en la expresión de la probabilidad. Esta postura nos parece totalmente arbitraria, ya que dichos usos son casi tan frecuentes como los usos de este tiempo en relación con el futuro cronológico, y tienen el mismo derecho que ellos a existir.

En el caso del ejemplo (12) la operación es ligeramente más compleja, pero, en el fondo, el mecanismo es el mismo. El enunciador que contesta diciendo *Será barato, pero...* utiliza un predicado (*ser barato*) en relación con el sujeto, pero sin llegar a atribuírselo del todo —porque de lo contrario, utilizaría *son baratos*—; lo que le interesa es señalar a su interlocutor que acepta la posibilidad de atribuir el predicado *ser barato* a ese sujeto, pero dejando claro a la vez que no quiere ser él quien se lo atribuya. Para conseguir transmitir este mensaje, en lugar de atribuir el verbo conjugándolo (lo que haría con *es*, como, por ejemplo, en *Sí, es verdad, es baratísimo, pero...*) lo atribuye en su forma virtual (*será* = **ser ha*)[14], afirmando así su aceptación de la *atribuibilidad* del predicado al sujeto (= *te concedo que puedes atribuir ese predicado a este sujeto*), pero dejando el predicado en su forma virtual.

Este análisis presenta la ventaja de dar cuenta de forma coherente de todos los usos del futuro. Además, pone de manifiesto las operaciones que realiza el enunciador en el proceso de codificación de los mensajes[15].

En la enseñanza del español como lengua extranjera este tipo de presentación puede tener la desventaja de ser demasiado abstracta. Esta cuestión plantea otro problema muy delicado: cómo limitar la cantidad de información que presentamos a nuestros alumnos. No todo lo que el profesor sabe sobre el funcionamiento de la lengua debe presentarse en clase. Lo importante, para no comprometer el proceso de adquisición es no presentar simplificaciones que generen falsas inferencias por parte de los alumnos, o que bloqueen por su estaticidad cualquier proceso de interiorización de la lengua[16]. En este sentido, puede resultar más rentable a medio o largo plazo presentar descripciones en las que el sistema no aparezca como algo estático y desordenado (tal como aparece en muchas gramáticas).

Informaciones insuficientes en lo que respecta a los usos de los diferentes operadores

Si consultamos diferentes libros de gramática tradicional, notaremos que generalmente la presentación que se da de los operadores estudiados suele quedarse en los aspectos más generales: construcciones sintácticas,

[14] En esta explicitación del sentido profundo de la forma *será* como equivalente de «*ser ha» utilizamos el asterisco, anotación convencional, para señalar que esta última paráfrasis no es gramatical en español actual.

[15] ¡Hay quien sostiene que en contextos como el de (12) el enunciador no cree que el predicado sea verdadero y por lo tanto lo presenta como hipótesis!

[16] Como ya lo señalé hace años, es lo que sucede, por ejemplo, con las presentaciones que suelen darse de la oposición por/para. Véase F. MATTE BON (1988), «De nuevo la gramática», en L. MIQUEL y N. SANS (Eds.), *II Jornadas internacionales de didáctica del español como lengua extranjera*, Madrid, Ministerio de Cultura, y «Hacia una gramática de los porqués y de los cómos», en L. MIQUEL y N. SANS (Eds.), *Didáctica del español como lengua extranjera*, Madrid, Fundación Actilibre, 1994.

posibles usos, etcétera. pero que en raras ocasiones se afrontan cuestiones más complejas como, por ejemplo, los matices expresivos que contribuye a crear cada operador gramatical, o las condiciones que nos llevan a interpretar un determinado operador de una u otra forma. Así por ejemplo, en el caso del futuro gramatical aludido arriba, suele decirse, como ya hemos señalado, que puede utilizarse tanto para expresar predicciones e intenciones o anunciar cosas programadas en relación con el futuro, como para expresar hipótesis sobre el presente. Sin embargo, no suele especificarse en qué condiciones y con qué verbos se interpreta más bien como una manera de hablar del futuro y cuándo como la expresión de hipótesis. Ni tampoco se estudian sus posibles interacciones con otros operadores como *ir a + INFINITIVO* o *tener que + INFINITIVO* y *deber*. Como profesores de español, nos hemos encontrado todos en situaciones en las que, ante un error o una producción incomprensible de nuestros estudiantes, teníamos que explicar por qué, por ejemplo, en *Irá a trabajar*, el verbo *ir* se interpreta como verbo de movimiento; por qué en *Irá a leérselo,* el verbo *ir* se interpreta como verbo de movimiento, mientras que en *¿irá a leérselo?* —en una pregunta— puede interpretarse tanto como perífrasis del futuro —pero, en este caso el uso del futuro gramatical no puede interpretarse como manera de hablar del futuro— o como verbo de movimiento —y en este caso, el futuro puede ser tanto una manera de hablar del futuro, como una expresión de hipótesis/probabilidad—; por qué en el enunciado *tendrá que trabajar*, el uso de *tener que* no puede interpretarse como expresión de lo que el hablante considera probable; etcétera [17].

Por otra parte, todos sabemos muy bien que al hablar del futuro además del futuro gramatical se utilizan otros recursos como el presente de indicativo, o la perífrasis *ir a + INFINITIVO*. Sin embargo, en pocas ocasiones nos encontramos con explicaciones coherentes que permitan entender en qué contextos se utiliza cada una de estas posibilidades y los matices que contribuye cada una de ellas a transmitir [18].

Todo esto nos lleva a una conclusión: una gramática que pretenda dar cuenta del funcionamiento real del español concebido como herramienta de comunicación y que permita al estudiante llegar a dominar los usos reales de la lengua en contextos naturales —y no sólo como objeto sobre el que hacer diferentes ejercicios— tiene que estudiar los diferentes usos en contextos naturales de manera rigurosa.

[17] Estas cuestiones están tratadas parcialmente en nuestra *Gramática comunicativa del español*, en los capítulos sobre el futuro gramatical, las diferentes perífrasis verbales (tomo I), y las diferentes maneras de hablar del futuro (tomo II). Remito al lector interesado a esa obra.

[18] Por motivos de espacio, no puedo abordar aquí la cuestión, que, sin embargo, es el objeto de un artículo que publicaré próximamente.

El porqué de los problemas de las gramáticas tradicionales

Existen numerosas razones por las que la gramática tradicional cae en los límites a los que hemos ido apuntando. Entre ellas, nos limitaremos a llamar la atención sobre cierta confusión en lo que respecta a las relaciones existentes entre la lengua y el mundo extralingüístico, y el hecho de que los análisis no parten casi nunca de una reflexión sobre por qué decimos lo que decimos.

Se dice a menudo que la lengua es un sistema de representación con el que nos referimos al mundo extralingüístico. Pues bien, esto es cierto sólo parcialmente. Existen en una lengua y en todo acto de habla dos niveles que debemos procurar mantener claramente separados en el análisis: por una parte, el nivel en el que con la lengua nos referimos al mundo, que llamaremos nivel *de la referencia* (o *referencial*). En este nivel nos preocupamos por el contenido, por lo que también suele hablarse del nivel de los contenidos proposicionales. Por otra parte, un segundo nivel no menos importante: cada vez que expresamos algo con la lengua, a la vez proporcionamos al destinatario de nuestro mensaje una serie de informaciones sobre el estatuto que queremos conferir a nuestras palabras, para que esté en condiciones de descodificarlas de acuerdo con nuestras intenciones[19]. Así, por ejemplo, cuando decimos *¿Te has acordado de traerme el libro?*, al utilizar el artículo *el* señalamos a nuestro interlocutor que nos estamos refiriendo a *un* libro del que ya habíamos hablado. Este dato le ayuda a buscar el referente extralingüístico del sintagma *el libro*. Análogamente, si decimos *Acabo de comprarme un libro interesantísimo*, le informamos mediante el operador *un* de que todavía no habíamos hablado de ese libro, por lo que no necesita buscar en su memoria o en el contexto para entender a qué nos estamos refiriendo. En estos ejemplos hemos mencionado operadores que se limitan a señalar que un elemento ya había aparecido en el contexto o no. Existen numerosos otros operadores con los que además expresamos nuestro punto de vista sobre lo que decimos. Así, por ejemplo, en *No vino y ni siquiera llamó*, con el operador *ni siquiera* ponemos de manifiesto que la negación de *llamó* no entraba en nuestras previsiones y es el último elemento que podíamos pensar que íbamos a tener que negar.

La mayor parte de las cuestiones de las que se ocupan los estudios de gramática no remiten al mundo extralingüístico, sino a este segundo nivel en el que hablamos de lo que decimos. Siguiendo la línea de la lingüística de la enunciación[20], llamaremos este segundo nivel *nivel metalingüístico*. Al tratarse del nivel en el que se proporcionan instrucciones para el proce-

---

[19] Naturalmente, esto no implica de ninguna manera que no pueda haber más de una interpretación posible de un mensaje, incomprensiones, etcétera.

[20] Especialmente de las escuelas que se desarrollaron en Francia en los últimos treinta años, como por ejemplo, las de A. CULIOLI, H. ADAMCZEWSKI, etc.

samiento de lo que decimos, también se suele hablar de *nivel de los contenidos procedimentales*.

Muchos de los errores y las ambigüedades de la gramática tradicional se deben al hecho de que no se mantienen claramente separados en el análisis los dos niveles a los que hemos aludido. Si se analiza la oposición indicativo/subjuntivo buscando los referentes extralingüísticos de cada uno de estos dos modos, no se puede llegar a una solución satisfactoria, igual que si para entender lo que distingue el imperfecto del pretérito indefinido o del perfecto se analizan las características de las acciones de las que se está hablando, no se puede sino caer en contradicciones. Existe una segunda razón por la que la gramática tradicional no consigue dar cuenta de numerosos mecanismos y operadores: el análisis suele moverse en el nivel de las frases, y casi nunca se analizan los contextos en los que aparece cada operador, ni las operaciones metalingüísticas en juego. Así por ejemplo, si se considera la frase *Estoy seguro de que se ha marchado* sin preguntarse cuándo se utiliza y por qué se utiliza la expresión *estar seguro de*, no se dispone de ningún elemento que permita entender por qué en él aparece el indicativo y no el subjuntivo. Ante esta falta de perspectiva y de elementos que puedan ayudar a interpretar los datos lingüísticos, la gramática tradicional saca conclusiones como las que todos conocemos bien.

En las páginas siguientes propondremos algunos criterios que pueden resultar poderosísimos a la hora de resolver estas cuestiones.

3. Gramática para el aprendizaje y gramática para la adquisición

Si en los cursos destinados a la formación de arquitectos o ingenieros se limitasen a describir —aun detalladamente— casas, edificios, puentes, etc., con afirmaciones como *Cuando el edificio es alto, las paredes son más gruesas*, o *En las casas más modernas generalmente las paredes son más finas que en las antiguas* o con otras constataciones análogas, probablemente los estudiantes no aprenderían a construir nada, o acabarían construyendo edificios que en cualquier momento se desmoronarían. Enseñar a construir casas es, pues, proporcionar *herramientas para entender los principios y los mecanismos* que permiten que una construcción se sustente y hacen que otra se derrumbe. Evidentemente, la observación atenta de diferentes modelos también tiene su función, pero por sí sola no puede ser suficiente. Algo análogo sucede en gramática. Como ya hemos visto, las descripciones tradicionales no son, muy a menudo, más que meras descripciones superficiales de los fenómenos. Si se aspira a generar autonomía en el discente, para que éste, por su cuenta, pueda ir aprendiendo de lo

que lee, pero también de sus propias producciones —y de sus errores— en un idioma extranjero, e ir afinando de esta forma su percepción de la lengua así como su expresión, sin tener que depender toda la vida de un profesor o de un curso, debemos trabajar sobre los mecanismos.

Además, en numerosas ocasiones puede resultar más provechosa una etapa de observación en la que se deje espacio a las inferencias del discente que un aspirar a proporcionar reglas prácticas destinadas a «resolver» todos los problemas «inmediatamente»[21]. Sucede con frecuencia que las reglas prácticas, aparentemente más comprensibles, si no están pensadas de manera rigurosa, generan estudiantes que aprenden a hacer los ejercicios, pero no a utilizar la lengua de manera natural. A menudo, los «buenos alumnos» que han estudiado mucha gramática en los cursos de español como lengua extranjera desarrollan un filtro racional y emotivo que les impide tener intuiciones acerca de los usos nuevos, «extraños» o «atípicos». En esos casos, para que la cuestión se resuelva, muchas veces tienen que pasar años, y sólo cuando el estudiante ha desarrollado —mediante la práctica y las lecturas— una buena competencia en la lengua extranjera, consigue, por fin, volver a desprenderse de lo que ha aprendido y utilizar su intuición. Y esto ni siquiera ocurre con todos los extranjeros que aprenden español: en los seminarios de formación de profesores hemos conocido a más de un profesor extranjero de español —y a veces se trataba de personas con un excelente dominio de nuestra lengua— que explicaba que en un contexto

[21] Sin embargo, debemos puntualizar aquí que el profesor, en este proceso, tiene que tener una función activa, y no dejar que los alumnos «se inventen» cualquier teoría. En algunas ocasiones, hemos visto que algunos profesores preferían no intervenir nunca, dificultando enormemente el proceso. Una cosa es no pretender dar inmediatamente todas las soluciones; otra muy distinta, dejar que los alumnos sigan durante meses convencidos de cosas que no pueden llevarles a hacerse con el sistema al que se están acercando. En esta perspectiva, la función del profesor será aportar nuevos elementos a la reflexión, llamar la atención de los alumnos sobre aspectos que no han observado, y rebatir con preguntas y ejemplos las falsas inferencias. En esta apasionante labor desempeñan una función fundamental las preguntas, herramienta didáctica que el profesor debe saber manjear con naturalidad, reaccionando con rapidez a lo que va sucediendo en el aula. A este respecto, véanse en la bibliografía los trabajos relacionados con el discurso del profesor.

Por otra parte, no querer dar soluciones no significa que todo tenga que quedarse en la indefinición total. Así, por ejemplo, al trabajar la oposición indicativo / subjuntivo, nada impide que vayamos llevando a los alumnos a establecer listas de contextos en los que aparece cada uno de estos dos modos: creo que + indicativo, no creo que + subjuntivo, te recurdo que + indicativo, te repito que + indicativo, etc. Lo importante es transmitir la sensación de que dichas listas tienen carácter provisional, y evitar las explicaciones precipitadas que pueden impedir captar otros matices. Análogamente, al abordar la oposición ser / estar puede empezarse por los casos en los que sólo puede aparecer, en principio, uno de estos dos verbos e ir dejando para después los casos de alternancia más compleja. Lo que se debe evitar es dar explicaciones como por ejemplo En la identificación de personas se utiliza ser porque ése es un elemento que no cambia, porque esta explicación puede dar cuenta de usos como Soy Andrés, pero puede confundir en otros casos. Si la situación todavía no está madura para proponer una reflexión sobre la esencia de dicha oposición, será mejor limitarse a señalar que en la identificación de personas se usa ser sin pretender ir más allá. De la misma manera, al afrontar la oposición por/para, no resultará inútil llevar a los alumnos a notar que en los contextos en los que se expresa el precio aparece por y no para. Sin embargo, debemos procurar evitar afirmaciones como Por expresa el precio, y si salen espontánemanete en la clase, deberemos llamar la atención sobre el hecho de que no son ciertas, ya que por, por sí solo, no puede expresar el precio. Por expresa relaciones mucho más abtractas —las preposiciones están, probablemente, entre los elementos más abstractos que hay en una lengua.

como *Todavía no ha llegado, pero en cuanto* ***llegue****, te llamo,* se utiliza el subjuntivo porque el enunciador no sabe si el sujeto va a llegar o no, no está seguro. Por muy bien que hable, la percepción que puede tener una persona con esas convicciones de los usos naturales del español —en situaciones comunicativas reales, o en la lectura de obras literarias— parece estar definitivamente comprometida. Y eso es lo que tenemos que evitar. Nos preguntamos qué reacciones pueden tener esas personas ante un intercambio como el siguiente:

(13) – *Cuando llegue mi hermano, te llamo.*
+ (Enfadado) *Ah, o sea que va a venir tu hermano y no me habías avisado. ¡Hay que ver cómo eres!*

¿Sacará la conclusión de que los hispanohablantes somos irascibles porque nos enfadamos ante una simple «expresión de hipótesis»?

4. Los diferentes tipos de información metalingüística: los grandes ejes regidores del sistema

Decíamos anteriormente que muchos de los problemas que se plantean con los análisis tradicionales —que, como hemos dicho, son todavía los más utilizados en la enseñanza del español como lengua extranjera— pueden resolverse si se establece en el análisis una clara distinción entre la referencia al mundo extralingüístico y la información que proporciona el enunciador sobre la lengua misma. Para entender mejor el funcionamiento de la lengua en este segundo nivel, necesitamos preguntarnos por el tipo de información que puede darse sobre la lengua. En el presente apartado presentaremos en líneas muy generales los parámetros que debemos controlar siempre que queramos entender cómo funciona un determinado operador[22]. Partamos de algunas observaciones de carácter general.

La lengua es una herramienta de comunicación que utilizamos los seres humanos para relacionarnos con los demás. Con ella nos referimos al mundo o expresamos nuestra subjetividad. En el fondo, el objetivo principal con el que utilizamos la lengua es romper nuestra soledad frente al mundo exterior, para colaborar con otros a hacer algo —por ejemplo, poniéndonos de acuerdo para obrar conjuntamente—, para intercambiar experiencias —por ejemplo, pedir y dar información relacionada con cosas que uno de los dos interlocutores no conoce o conoce menos que el otro, o in-

[22] Para un desarrollo más detallado —y rico de ejemplos— de los diferentes conceptos propuestos aquí remito al lector a F. Matte Bon (1997), *Curso de lengua española III, Carrera de Humanidades,* Barcelona, Universitat Oberta de Catalunya.

terpretar los datos que nos vienen de fuera—, o para romper nuestra soledad expresando vivencias internas —emociones, estados de ánimo, relatos de experiencias personales, etcétera. En todo esto desempeña una función fundamental la interacción entre los interlocutores, que constantemente tienen que ponerse de acuerdo sobre el sentido que quieren atribuir a las palabras que utilizan (no debemos olvidar que las palabras son abstracciones y en cada contexto con ellas nos referimos a cosas diferentes), y sobre su punto de partida en la formulación de cada mensaje: no es lo misno aludir a algo que el otro ya sabe para ir más allá y decir algo nuevo, que hablarle de algo que él no sabe. A veces, proporcionamos o nos referimos a más de una información pero no siempre las ponemos todas en el mismo nivel.

Debemos notar además, que cuando hablamos del mundo extralingüístico, no siempre nos interesa de igual manera. Hay casos en los que queremos proporcionar o recordar datos a nuestro interlocutor porque éste no dispone de ellos en ese momento, en los que estamos interesados en lo extralingüístico en sí, y otros en los que nos interesa más comentar lo extralingüístico y estamos menos interesados en lo extralingüístico en sí y más en nuestra interpretación o nuestras sensaciones.

Todo ello nos lleva a suponer que en lo que decimos sobre lo que decimos (información metalingüística) nos fijamos esencialmente en tres niveles: las informaciones (¿qué es lo que ya se sabe o se ha dicho y qué es nuevo?, ¿cuáles son las informaciones en las que nos interesa más hacer hincapié y cuáles son las informaciones secundarias?, ¿qué relación establecemos entre las diferentes informaciones?), el enunciador (¿está expresando un punto de vista subjetivo sobre lo que dice o está más concentrado en los datos en sí y no quiere comentarlos?, ¿reconoce o no explícitamente su postura frente a lo que está diciendo?, ¿está intentando presentar una valoración personal de manera encubierta?) y el grado de referencia a lo extralingüístico (¿hasta qué punto estamos interesados en lo extralingüístico? ¿Estamos más interesados en el mundo o en la interacción con nuestro interlocutor?). Si cada vez que tenemos que analizar el funcionamiento de un operador gramatical nos preguntamos lo que sucede en cada uno de estos tres ejes, descubriremos que se aclaran muchos fenómenos que antes no conseguíamos entender y se enriquece enormemente nuestra concepción de la gramática.

Estos tres ejes son una manera de agrupar los diferentes tipos de información metalingüística que proporcionamos a nuestro interlocutor. Sin embargo, en raras ocasiones nos concentramos sólo en uno de ellos. Generalmente, las instrucciones procedimentales que codificamos en nuestros mensajes se refieren a más de uno, y, con frecuencia, a los tres a la vez. En esos casos puede que hagamos más hincapié en uno de ellos que en los demás, pero esto no implica que los demás desaparezcan. Esa extraña química que surge de la interacción entre estos tres ejes es la responsable de la

mayor parte de los efectos expresivos que transmitimos con nuestras formulaciones lingüísticas. En algunas ocasiones desglosar ese complejo entramado de relaciones puede resultar ser una ficción para el análisis. También debemos concebirlos a la vez. Para ello, siguiendo al lingüista francés Henri Adamczewski, propondremos una dicotomía *fase I/fase II* que puede permitirnos clasificar y entender la información metalingüística en toda su complejidad. Pero antes, conviene considerar cada uno de los tres ejes por separado[23].

La información

Al plantear la necesidad de distinguir entre el nivel de la referencia a lo extralingüístico y el nivel que hemos llamado *metalingüístico* o *de los contenidos proposicionales,* hemos citado el artículo como ejemplo de operador con el que el enunciador informa a su interlocutor del grado de contextualización de un elemento. Hemos visto que la función del artículo es informar al destinatario del mensaje acerca del nivel informativo alcanzado por el sustantivo al que se refiere: los elementos que el enunciador considera conocidos (porque ya han aparecido en el contexto anterior, o porque se trata de elementos cuya existencia se considera universalmente conocida, como por ejemplo, *el Congreso de los Diputados*, *el sol*, *la luna*, etc.) se introducen con artículo determinado. Los elementos de los que no se había hablado todavía, con artículo indeterminado.

Hay casos en los que el enunciador decide dar por conocido un elemento que su interlocutor no conoce o no tiene por qué conocer. Puede tratarse de un error de cálculo, de mala memoria —el enunciador puede pensar, por ejemplo, que ya ha mencionado dicho elemento y estarse equivocando—, o incluso de una estrategia adoptada para no detenerse a hablar de algo que no interesa en ese momento[24], etcétera. Frente a esto, las reacciones pueden variar según el tipo de relación existente entre los interlocutores. Si al llegar tarde, me justifico ante un amigo con un enunciado

---

[23] Por motivos de espacio, desarrollaremos más el primero de los tres, el eje de las informaciones, y nos limitaremos a algunas observaciones generales para los otros dos. Para una presentación más completa, remito al lector al curso de *Lengua española III de la Carrera de Humanidades* de la Universitat Oberta de Catalunya, *op. cit.*

[24] A veces, el dar por conocida una información nueva y referirse a ella como si ya estuviera en el contexto puede constituir una trampa que el enunciador pone a su interlocutor. Así por ejemplo, si le parece haber visto a su interlocutor en un restaurante (acompañado o no), tiene dos opciones: a) preguntárselo explícitamente (por ejemplo: *¿Anoche estuviste cenando en el restaurante La Cabaña?* o *¿Eras tú el que estaba charlando con aquella chica morena anoche el en restaurante La Cabaña? Es que vi a alguien de lejos, y me pareció que eras tú*); b) si sospecha que el otro no le va a contestar, puede formular una pregunta ligeramente distinta en la que da por descontado lo que quiere saber, como por ejemplo *¿Qué hacías ayer con aquella chica en el restaurante La Cabaña?* o *¿Quién era esa chica con la que estabas cenando anoche en el restaurante La Cabaña?* De esta forma, es mucho más probable que el otro se sienta «descubierto» y no niegue lo que se quiere saber.

como *Perdona que llegue tarde, pero es que se me ha estropeado el coche*, éste puede reaccionar diciendo *¿El coche? ¡¿O sea que te has comprado un coche y no me lo has dicho?!* o bien no decir nada sobre el coche y seguir adelante en la conversación. En el primer caso, estaría pidiendo aclaraciones acerca de una presuposición de información que considera injustificada; en el segundo, probablemente acepta descodificar retroactivamente (*Me ha dicho «se* ***me*** *ha estropeado* ***el*** *coche.» Significa que tiene coche.*) la información que ha sido presentada como conocida y decide no plantearla como objeto de discusión ni pedir explicaciones.

Todo esto nos lleva a una conclusión: no debe pensarse que todo lo que se presenta como conocido ha aparecido necesariamente en el contexto previo de manera explícita.

Por otra parte, hay algunos casos en los que, por diferentes razones, el enunciador decide no marcar lingüísticamente como información conocida (*tematizar*) cosas que ya han aparecido en el contexto anterior.

Son numerosísimos los mecanismos lingüísticos de los que puede darse cuenta si se analiza lo que sucede en el eje de las informaciones. Entre ellos, la oposición indicativo/subjuntivo, de la que nos hemos ocupado arriba: el indicativo presenta informaciones, y dichas informaciones tienen carácter remático (nuevo). Después de cada verbo en indicativo, sabemos algo nuevo sobre el sujeto. Por el contrario, el subjuntivo no presenta informaciones, sino que se refiere a informaciones que el enunciador decide presentar como adquiridas en el contexto. Veamos los casos de los que nos hemos ocupado en este artículo.

Si quiero dar informaciones sobre el sujeto, utilizo el indicativo:

(14) – Mi hermano es profesor de español.
(7) – Creo que se ha marchado.

En (6) y (7) el enunciador presenta lo que ha oído y su opinión como información nueva para su interlocutor señalando, a la vez, que se trata de cosas que ha oído o de su su opinión mediante las expresiones *dicen* y *creo*.

Por otra parte, cuando las informaciones ya están en el contexto y son compartidas, no se utiliza el indicativo sino el subjuntivo. Es lo que sucede en (8) y en los ejemplos *Me alegro que* ***estés*** *aquí* y *Es sorprendente que todavía no* ***haya llegado***? En estos últimos dos casos, la única información nueva es la expresada en indicativo: *me alegro* y *es sorprendente*. Eso es lo que expresa el enunciador al proferir estos enunciados. Que el sujeto *se ha marchado* y que *no ha llegado* son datos conocidos por los interlocutores. Para entender por qué se utiliza el indicativo con expresiones como *estoy seguro de que*, *te repito que*, *te recuerdo que*, etc. debemos analizar el funcionamiento dinámico de los contextos en los que se utilizan estas expre-

siones. *Te repito que* y *te recuerdo que* aparecen en contextos en los que alguien ha olvidado algo que ya se había dicho, por lo que el enunciador necesita volver a proponer la misma información como nueva para que su interlocutor la tenga en cuenta. *Estoy seguro de que* aparece en contextos en los que lo que hemos dicho ha sido discutido, y por tanto no ha sido aceptado por nuestro interlocutor, por lo que necesitamos volver a proponer la misma información[25]. En estos contextos, el hecho de que haya seguridad no es más que una coincidencia.

La razón por la que se utiliza el indicativo y no el subjuntivo en las preguntas —directas e indirectas— es la misma. Con una pregunta, el enunciador propone/ofrece una información a su interlocutor, pero sin cerrarla[26], invitando a su interlocutor a que la cierre él, completando, aceptando o rechazando la información que se le ha propuesto. Las preguntas son, pues, mecanismos de negociación de informaciones. Por este motivo van en indicativo[27].

Otra oposición notable del español de la que se puede dar cuenta en términos de informaciones es la que existe entre *muy/mucho* y *tan/tanto*[28]. Las gramáticas tradicionales se pierden diciendo que *tan/tanto* tiene valor comparativo, ponderativo, etc. En realidad, todas las veces que se usa un *tan* o un *tanto* se presupone un *muy* o un *mucho*. Así, cuando decimos *No imaginaba que* ***ganara tanto*** *dinero* usamos el subjuntivo y *tanto* porque primero hemos constatado que ***gana*** (indicativo) ***mucho*** *dinero*.

El enunciador

El análisis de las actitudes del enunciador también nos permite entender mejor numerosos fenómenos del español. Entre ellos, mencionaremos la

---

[25] Es interesante notar que la expresión *estoy seguro de que* no suele introducir informaciones que se dan por primera vez (a una pregunta como *¿Has visto a Juan?* no se contesta, normalmente con *Estoy seguro de que se ha marchado)*, salvo en casos específicos en los que el enunciador está más concentrado en sus ideas y en lo que está pensando que en la interacción, como en:

– *¿Pero dónde se habrán metido? Habíamos quedado aquí a las tres.*
+ *Yo estoy seguro de que se han marchado. Lo juraría.*

Este tipo de intercambio, poco común, produce la sensación de que el enunciador que contesta rompe con lo anterior, como siguiendo su línea de pensamiento, como si reafirmara para sí mismo, o frente a una posible objeción de su interloctor, su punto de vista. Como si el enunciador al utilizar *estoy seguro de que,* quisiera cortar una posible discusión antes de que se haya producido. De cualquier forma, lo interesante es que aquí también, lo que se introduce con *estar seguro de que,* constituye información nueva para el destinatario.

[26] La entonación descendiente equivale a cerrar lo que se dice, la ascendente —que aparece en las preguntas—, a dejarlo abierto e invitar al interlocutor a que lo cierrre él.

[27] Para una presentación más completa de estas cuestiones, remito al lector a la *Gramática comunicativa del español* y al curso de *Lengua española III* de la Carrera de Humanidades de la Universitat Oberta de Catalunya, *op. cit.*

[28] No me refiero al hecho de que *muy* y *tan* vayan seguidos de adjetivo o adverbio mientras que *mucho* y *tanto* van seguidos de sustantivos, o comparativos, o van solos detrás de un verbo, sino a la oposición que hay entre *muy* y *tan*, y entre *mucho* y *tanto*.

oposición *deber/tener que*. La gramática tradicional nos dice que *deber* expresa el deber moral, mientras que *tener que* expresa el deber material. Sin embargo, ¡la moral no es un criterio lingüístico! En realidad, con *deber* el enunciador se presenta a sí mismo como único responsable de lo que dice, lo reconoce como propio, mientras que con *tener que*, lo atribuye a la situación o a factores externos que no dependen de él. Naturalmente, esto no significa que sea así. El enunciador, en tanto que enunciador, es siempre responsable de lo que dice. Sin embargo, con *tener que* se esconde tras sus palabras. Esto hace que con *deber* tengamos una sensación de mayor relatividad, y con *tener que* las cosas parezcan más perentorias: lo que respaldamos en datos objetivos da una sensación de mayor inevitabilidad que o que presentamos como nuestro[29].

El grado de referencia a lo extralingüístico

El tercer criterio que debemos tener en consideración si queremos entender lo que ocurre en el nivel de la información metalingüística es el grado de referencia a lo extralingüístico. Decíamos arriba que en numerosas ocasiones, no estamos tan interesados en lo que sucede en lo extralingüístico, sino que nos preocupa más la relación que mantenemos con nuestro interlocutor y la interacción. Existen operadores gramaticales cuya función es, precisamente, señalar a nuestro interlocutor que nos estamos moviendo en un nivel en el que no interesa lo que sucede realmente en el mundo. Uno de los más notables es la construcción *estar* + *GERUNDIO*.

Cada vez que el enunciador utiliza esta construcción, señala a su interlocutor que no le interesa lo que sucede fuera de la lengua. Esta construcción se mueve en el nivel que H. Adamczewski llama *nivel de lo que se dice* (en francés, *«niveau du dire»*). Por este motivo, puede emplearse tanto en contextos en los que lo que se dice refleja lo que sucede en lo extralingüístico, como en contextos en los que no es así. Cuando hablamos por te-

[29] Algo análogo sucede con la oposición *ser/estar*. Sin embargo, en este caso intervienen otros elementos, como algunas cuestiones relacionadas con el eje de la informaciones. No podemos, por falta de espacio, tratar esta cuestión aquí. Nos limitaremos a mencionar dos puntos: a) cuando hablamos por primera vez de algo (definiciones, presentación de elementos nuevos) utilizamos *ser* y no *estar*: *Es Juan, Es un chico muy simpático que vive al lado de mi casa, Es bastante gordo*, aparecen en contextos en los que hablamos de personas que nuestro interlocutor no conoce y sobre las que no dispone de información. Por el contrario, cada vez que utilizamos *estar* apelamos a unos conocimientos previos, comparamos momentos, etc. Por eso, sólo se puede decir *está bastante gordo* de alguien que nuestro interlocutor ya conoce. Aun en la localización espacial ocurre lo mismo: utilizamos *ser* (*¿Y eso, dónde es?*) cuando no se conoce el elemento del que se está hablando. En estos casos también se puede utilizar *hay* para presentar elementos nuevos, darles una existencia. *Estar*, por su parte, sólo se utiliza para referirse a elementos conocidos o cuya existencia se da por sentada. b) En el eje del enunciador, *ser* señala que el enunciador está intentando conferir un tono objetivo a lo que dice (aun cuando esto no es verdad); es decir que con *ser* el enunciador se esconde tras sus palabras. Con *estar* en cambio, el enunciador se hace cargo de sus palabras y presenta lo que dice como algo suyo, basado en su experiencia y sus conocimientos.

léfono con alguien y preguntamos *Y tú, ¿qué estás haciendo?*, en realidad no nos esperamos que nuestro interlocutor nos diga lo que realmente está haciendo en ese momento (está hablando por teléfono), sino que nos hable de la situación en la que se siente (por ejemplo, *Estoy trabajando.*) Ni tampoco queremos que nos describa todos los actos concretos en los que consiste para él el estar trabajando. Lo que queremos es una versión resumida de los hechos, algo que nos los explique, nos los comente y parafrasee. Si nuestro interlocutor empezara a describir —como se hace a veces en algunos juegos de adivinanza— todos sus actos, tendríamos muchas dificultades y no entenderíamos mucho: *me he levantado, he ido a la cocina a tomar un café, me he sentado, he cogido unos papeles que tengo que leer, he encendido el ordenador, he hablado cuatro veces por teléfono, etc.* no sería una respuesta fácilmente interpretable. Cuando para echar a alguien le decimos *Ya te estás marchando*, o cuando una madre, enfadada, se dirige a su hijo con el enunciado *Ya me estás recogiendo todo esto*, o *Ya tes estás yendo a la cama*, la razón por la que se emplea *estar* + GERUNDIO es precisamente que lo que se expresa no está ocurriendo. Al ver a alguien dirigirse hacia la puerta con su abrigo en la mano no utilizaríamos jamás esta forma, sino un presente simple: *¿Ya te marchas?* Análogamente, cuando nos quejamos por algo, para marcar que no estamos hablando de cosas objetivas que ocurren en lo extralingüístico, sino de cómo nos sentimos nosotros, utilizamos esta construcción: *Ya estás fumando otra vez*, o *Se pasa la vida fumando.*

Hay casos (por ejemplo, en *¡Mira, está nevando!*) en los que lo que se expresa con *estar* + GERUNDIO coincide con lo que sucede en la realidad extralingüística, pero se trata de mera casualidad: lo que interesa expresar no es tanto una descripción de la realidad extralingüística, sino nuestra toma de conciencia o nuestra sorpresa. Esta construcción es pues una manera de comentar o parafrasear la realidad de manera subjetiva, haciéndonos cargo de lo que decimos. En numerosas ocasiones se utiliza cuando ya sabemos y vemos lo que está haciendo la persona a la que nos dirigimos, pero no estamos en condiciones de interpretarlo: *Pero ¿qué estás haciendo?* En esos casos no queremos una descripción de lo que ya vemos, sino una explicación.

Cuando estos grandes ejes se entrecruzan: los conceptos de *fase I* y *fase II*

En las páginas anteriores nos hemos referido brevemente a cada uno de los tres ejes por los que se mueve la información metalingüística por separado. Sin embargo, como decíamos al principio de este capítulo, generalmente las cosas no son tan sencillas porque los tres parámetros están en

constante interacción. Los tres ejes pueden considerarse conjuntamente de la siguiente manera[30]:

	Fase I	**Fase II**
Eje de las informaciones	• Información de primera mano, nueva. • Se hace más hincapié en el hecho de informar. • Éste es el nivel en el que se negocian las informaciones.	• Información adquirida (compartida o presupuesta). • No interesa tanto presentar las informaciones o negociar sobre ellas, como utilizarlas para otras cosas: como base para otras informaciones nuevas, o para valorarlas, comentarlas, etcétera.
Eje del enunciador	• Menos intervención explícita por parte del enunciador. • Menos subjetividad. • El enunciador tiende a borrarse tras sus palabras, presentando las cosas como si fueran objetivas. Esto da con frecuencia la sensación (pero es sólo un efecto expresivo) de mayor seguridad y objetividad.	• Más intervención explícita por parte del enunciador. • Más subjetividad. • El enunciador se hace cargo de lo que dice. Esto da con frecuencia la sensación (pero es sólo un efecto expresivo) de mayor relatividad.
Consecuencias y comentarios	• Mayor referencia a lo extralingüístico. En palabras de H. Adamczewski: *«niveau du faire»*.	• Menor referencia a lo extralingüístico: nivel de las cosas que se dicen. En palabras de H. Adamczewski: *«niveau du dire»*.

Sin pretender ser exhaustivos, en el presente capítulo hemos visto los principales criterios que debemos tener en cuenta si queremos llegar a describir el funcionamiento gramatical de una lengua, de forma que pueda dar cuenta de sus usos en contextos de comunicación real. Antes de pasar a discutir brevemente las relaciones entre gramática y pragmática, quisiéramos recordar, sin embargo, otro nivel de análisis que nos parece igual de importante.

5. El análisis nociofuncional

El análisis de la lengua puede referirse al estudio del funcionamiento de los diferentes operadores y recursos de los que dispone esa lengua, tal

[30] La tabla que presentamos a continuación ha sido sacada de F. MATTE BON, curso de *Lengua española III*, de la Carrera de Humanidades de la Univeristat Oberta de Catalunya, *op. cit.* Los conceptos de *fase I* y *fase II* son de H. ADAMCZEWSKI. Esta tabla es una reelaboración y explicitación nuestra de dichos conceptos.

como hemos venido haciéndolo hasta aquí. No debe olvidarse, además, que en la enseñanza comunicativa puede resultar altamente provechoso enfocar el análisis desde otra perspectiva, que en lugar de partir de la lengua tome como punto de partida las ideas que se quieran expresar. Todo lo que hacemos con una lengua también puede analizarse desde esta perspectiva.

La lengua es, en cierto sentido, un sistema de actuación social —además de lingüística—, por lo que podemos preguntarnos qué es lo que con ella solemos hacer y cómo solemos hacerlo. Siguiendo las propuestas del Consejo de Europa, en la enseñanza de idiomas este tipo de análisis ha venido llamándose *análisis nociofuncional.*

El supuesto básico en el que se funda es que existen maneras codificadas de hacer cada cosa en una lengua. Aprender una lengua es aprender a hacer todo lo que uno pueda necesitar hacer en esa lengua de manera natural, tal como los hacen los hablantes nativos.

No trataremos este tipo de análisis en detalle, porque es bastante común en la enseñanza de idiomas actualmente. Sin embargo, sí llamaremos la atención sobre un hecho: es frecuente que el análisis nociofuncional que se encuentra en los materiales destinados a la enseñanza del español se quede en lo más superficial y se limite a unas cuantas fórmulas de uso frecuente en cada ámbito nociofuncional. En muy pocas ocasiones se analizan detenidamente cuestiones más complejas como la organización del discurso, los turnos de palabra, etc. Además, a menudo nos encontramos con presentaciones que confunden los efectos expresivos con los operadores implicados en cada acto de habla. Así, por ejemplo, cuando se habla de maneras de pedir objetos, para dar cuenta de la oposición entre *¿Me dejas/me deja + OBJETO?* y *¿me das/me da + OBJETO?* suele decirse que el primero se utiliza al referirse a objetos que vamos a devolver, que pedimos prestados, y el segundo al pedir cosas que vamos a consumir, y que por tanto no se devolverán. Sin embargo, hemos observado con cierta frecuencia situaciones en las que las cosas parecen funcionar de manera sensiblemente distinta: en una conferencia, uno de los oyentes se dirige a la persona sentada a su lado, de cierta edad, y a la que no conoce, para pedirle una hoja de papel (quiere apuntar algo que acaba de decir el conferenciante y no tiene papel porque no suele tomar notas en las conferencias). Ambos saben muy bien que es probable que no vuelvan a verse. Sin embargo, es mucho más plausible que la petición se exprese con **dejar** que con ***dar***: *Perdone que le moleste... ¿Le importaría dejarme una hoja? Es que...* Por otra parte, si un amigo que nos ha invitado a cenar (estamos en su casa) nos pide que le ayudemos a cortar el pollo y necesitamos un cuchillo, es igual de probable que la petición se exprese con ***dejar*** que con ***dar***:

– *¿Me ayudas? ¿Puedes cortar el pollo?*
\+ *Sí, claro, (a ver,) dame un cuchillo.../déjame un cuchillo...*

En el primer caso es improbable que se devuelva la hoja; en el segundo, es casi seguro —salvo en el caso de algún faquir, un ladrón (o, *cleptómano*, como suele decirse cuando el ladrón es rico o se supone que es amigo) u otras rarezas— que el cuchillo se devolverá y no se consumirá. En realidad, existe un segundo parámetro, igual de importante —o tal vez más— que el de la intención de devolver el objeto pedido. Se trata de la percepción que tiene el hablante de la situación en la que se encuentra y de la relación que mantiene con su interlocutor. Cuando el hablante se siente autorizado por algún motivo (en nuestro segundo ejemplo su interlocutor le acaba de pedir un favor, y esto le autoriza a pedir a su vez las «herramientas» necesarias para poder llevar a cabo lo que se le ha pedido) usará más bien ***dar***. Por otra parte, cuando el hablante teme molestar o interrumpir a su interlocutor, o no se siente con la confianza suficiente para la petición, tenderá a usar ***dejar***.

Con este ejemplo hemos querido llamar la atención sobre la necesidad de no perder de vista las relaciones que existen entre los interlocutores en el análisis nociofuncional, y analizar siempre más de un contexto para no quedarse en las primeras impresiones[31].

6. La pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera

La pragmática es, según la definición de G. Yule (1996), el estudio de cómo con la lengua expresamos más de lo que expresa el sentido literal de nuestras palabras[32]. Aun siendo muy concisa, esta definición nos permite enfocar la cuestión que nos interesa aquí, a saber, las relaciones entre pragmática y gramática en la enseñanza del español como lengua extranjera. Antes de afrontar los problemas específicos relacionados con la enseñanza del español, veamos brevemente lo que distingue la pragmática de la gramática.

La gramática se ocupa del sistema que es la lengua fuera de todo contexto, en tanto que sistema potencial. La pragmática, por el contrario, estu-

---

[31] Puede alegarse que la sensación de mayor atención hacia el interlocutor que se transmite con *dejar* no es, en el fondo, más que una implicatura contextual. En ese caso, el análisis que suele darse de este microsistema sería el correcto, y lo demás un mero problema pragmático. Sin embargo, en la enseñanza de una lengua extranjera es fundamental mostrar siempre cómo del sistema se pasa a los contextos específicos para evitar las falsas inferencias.

[32] Para tener una visión de conjunto de los estudios de pragmática, así como algunos conceptos básicos, remitimos al lector a M. V. ESCANDELL (1993), *Introducción a la pragmática*, Barcelona, Ariel, y a G. YULE, *Pragmatics*, Oxford, Oxford University Press, 1996. Para una reflexión sobre las relaciones entre gramática y pragmática, remito al lector a la misma obra de M. ESCANDELL VIDAL así como a F. MATTE BON, curso de *Lengua española III*, de la Carrera de Humanidades de la Univeristat Oberta de Catalunya, *op. cit.*

dia los mecanismos por los que de la abstracción de la lengua se pasa a los contextos específicos y que contribuyen a nuestra interpretación de los mensajes. Así, si, siguiendo a M. V. Escandell (1995) consideramos el ejemplo del orden de las palabras, la gramática describirá las combinaciones posibles y las reglas por las que llegamos a ellas, y la pragmática nos permitirá entender por qué, en un cierto contexto, un determinado orden de las palabras en un enunciado nos produce una sensación de sorpresa, o nos lleva a ver en el enunciado una actitud polémica. En el caso del futuro gramatical, al que hemos aludido arriba, la gramática nos describe las reglas de funcionamiento y uso del futuro, y la pragmática nos explica por qué cierto uso puede parecer más o menos autoritario. Esto refleja perfectamente la definición de Yule a la que hemos aludido arriba.

Muchas de las cuestiones descritas en los libros de gramática no son, en realidad más que fenómenos pragmáticos. Por su parte, para poder dar cuenta de los usos de manera conveniente, la pragmática necesita disponer de una descripción rigurosa de la lengua que dé cuenta de los elementos invariables del sistema en lo que respecta a los tres ejes a los que hemos aludido arriba. Sólo partiendo de una descripción que incluya estas cuestiones, podrá luego dar cuenta de los diferentes usos individuales. ¿Cómo explicar los efectos expresivos que transmite un determinado orden de las palabras en la oración si no se dispone de una explicación coherente del sistema?

Por este motivo, en las páginas anteriores hemos insistido en la necesidad para el análisis gramatical de analizar la lengua en sus diferentes contextos reales para desprenderse luego de todos ellos y buscar la esencia del sistema que permita entender todos los usos. Como consecuencia de ello, diremos que la gramática rigurosa es, necesariamente, mucho más abstracta de lo que parece si se consultan libros de gramática tradicional, y, a la vez, mucho más sencilla y esencial en sus observaciones sobre cada operador —pero tal vez más compleja en la cantidad de fenómenos estudiados—. La gramática no tiene por qué ser y no debe ser una lista de efectos expresivos contextuales, que pertenecen al ámbito de la pragmática. Ahora bien, esto no impide que después de presentar las reglas de funcionamiento del sistema —sencillas y abstractas— se pase revista a diferentes contextos de uso para ayudar en la reflexión, mostrando las posibilidades del sistema. Sobre todo si se tiene en cuenta que no existen —y dudamos que puedan existir— manuales de pragmática que estudien de forma sistemática los usos de los diferentes recursos de la lengua. Desde la perspectiva de la gramática, esto puede hacerse, si bien se trata de mera ejemplificación con el objetivo de matizar lo expresado en las partes generales, que no debe confundirse con el sistema. Desde la de la pragmática parece más difícil, al ser su objeto de estudio infinitamente más amplio.

Desde el punto de vista de la enseñanza del español a extranjeros resulta fundamental la abundante ejemplificación y el análisis de numerosos usos

de cada operador estudiado en contextos naturales. Para ello, nuestra experiencia demuestra que puede ser muy útil proporcionar a los alumnos algunos conceptos esenciales de pragmática —principio de cooperación y sus máximas, implicatura conversacional— porque constituyen las herramientas que nos permiten ir estableciendo distinciones entre reglas generales y usos específicos. Hemos notado, a lo largo de años, que es perfectamente posible presentar dichos conceptos y que los alumnos suelen ser capaces de aprovecharlos aun cuando no son ni tienen por qué ser lingüistas.

7. Conclusiones

Hemos visto a lo largo de las páginas anteriores que la gramática sigue siendo un ámbito en el que mucho queda por investigar y reformar radicalmente en la enseñanza del español como lengua extranjera. Se trata, por un lado, de intentar ser más rigurosos en la descripción de los fenómenos y, por otro, de ir sensibilizando a los alumnos a los grandes mecanismos en torno a los que se organiza el edificio gramatical de la lengua. No hemos podido referirnos, por problemas de espacio, a otras cuestiones como las relaciones entre lógica y lenguaje, entre léxico y gramática, a las relaciones que existen entre las palabras (concordancias léxicas), o al papel de la norma.

El tipo de enfoque que proponemos tiene múltiples consecuencias para la concepción del sílabus de los cursos.

Desde el punto de vista práctico, se recomiendan las actividades de observación y reflexión sobre la lengua y los fenómenos estudiados, pero esto no tiene por qué ser incompatible con los ejercicios de repetición, cuando son necesarios, si están bien concebidos.

Actividades prácticas

Al ser éste un artículo de carácter general, las siguientes propuestas deben interpretarse como ejemplos de actividades que se pueden ir desarrollando en clase para sensibilizar a los alumnos. Pueden inventarse actividades de todo tipo sobre cualquier problema que se afronte en clase.

Sobre las informaciones. Presencia/ausencia del sujeto en la oración y uso del pronombre sujeto.

- Presente el texto siguiente:

> Para que reflexionemos sobre la presencia/ausencia de los sujetos en español, **voy** presentarme. **Me llamo** Andrés García. **Trabajo** en una academia de

idiomas, donde **enseño** español. **Mi mujer es** española, y **yo soy** argentino, pero **(yo) también** tengo la nacionalidad española. **Ella dice** que la **pedí** por pura envidia, pero **yo no estoy** de acuerdo, pero no **voy** a ponerme a explicar las razones por las que lo **hice**. **Vivimos** en Barcelona desde el año pasado. **Mi hermana** también vive en Barcelona. **Estudia** Filología Hispánica. **Mi mujer también estudió** Filología Hispánica, y ahora **enseña** español. **Mi hijo (mayor) tiene** nueve años. **Se llama** Luis. Y **la pequeña/mi hija tiene** 4 años. **Se llama** Susi.

Después de una primera lectura, invite a sus alumnos a que se fijen en la presencia o ausencia del sujeto. Luego, con preguntas como *¿De qué sujeto estamos hablando? Y este verbo, ¿a qué sujeto se refiere? ¿Ha cambiado el sujeto del que estamos hablando o sigue siendo el mismo? ¿Está expresado el sujeto de este verbo?* referidas a cada uno de los verbos del texto, llévelos a observar que cada vez que cambia el sujeto, se menciona. Luego, proceda de forma análoga para llevarles a observar cuándo el sujeto se expresa con un pronombre y cuándo no. Posteriormente, puede coger cualquier texto que le parezca adecuado para su grupo y proceder de la misma forma.

Subjuntivo/indicativo

- Escoja fragmentos de textos en los que aparecen verbos en indicativo y en subjuntivo. Y preséntelos en clase. Para cada verbo, pregunte *¿qué es lo que ya sabíamos? ¿qué nos está diciendo aquí? ¿esto lo sabíamos o no lo sabíamos? ¿y los interlocutores lo sabían o no?* Lleve así a los alumnos a observar que los verbos en indicativo, o en condicional proporcionan informaciones nuevas. Después de cada verbo sabemos algo más. Hágales notar luego que con los verbos en subjuntivo no ocurre lo mismo. Cuando los alumnos ya estén familiarizados con este tipo de trabajo, puede hacer lo mismo con textos más largos. Puede proceder de la misma manera con artículos, posesivos, etc.
- Busque textos en los que aparecen construcciones como *Fue él el que me lo dijo* y proceda de la misma manera (*¿qué es lo que ya sabíamos? ¿qué nos está diciendo aquí?*).

El enunciador

- Busque usos de *también, hasta, además, tampoco, ni siquiera.* Preséntelos en clase (con un contexto suficiente) y proceda de manera análoga, con preguntas como *¿qué piensa la persona que habla? ¿le gusta este dato, o no? ¿Qué pensaba que iba a suceder?*

- Ponga una serie de afirmaciones sobre temas de actualidad en la pizarra. Pida a los alumnos que reaccionen con expresiones como *me parece bien, es un escándalo,* etcétera. Si repiten lo que está en la pizarra, llame su atención sobre el hecho de que ya se sabe de qué se está hablando, por lo que es inútil repetirlo.
- Luego haga lo mismo con afirmaciones en las que se hable de dos cosas a la vez y pídales que escojan una y reaccionen. Esto les llevará a utilizar el subjuntivo.
- Busque frases con oraciones que incluyan *cuando, donde, aunque,* etcétera. Preséntelas en clase y haga preguntas como *¿Cuál es la información principal?* Lleve a los alumnos a notar que se trata de un mecanismo de jerarquización de informaciones.
- Busque en la prensa un breve artículo de opinión en el que se mencionen diferentes hechos y proponga a los alumnos escribir una carta al director para comentar el artículo. Haga un ejercicio de escritura colectiva. Cada vez que surja un error sobre el uso del indicativo o el subjuntivo, pregunte: *¿ya se sabe, o es nuevo?*
- Luego puede repetir el ejercicio en pequeños grupos o individualmente.

Bibliografía

ADAMCZEWSKI, H. (1975), «Esquisse d'une théorie de DO». En *Some Implications of Linguistic Theory for Applied Linguistics*,Bruselas/París, Didier.

ADAMCZEWSKI, H. (1975), «Le montage d'une grammaire seconde», en ELIANE KOSKAS; JEAN-RENÉ LADMIRAL (Eds.), *«Linguistique et pédagogie des langues», Langages* 39, París, Larousse.

— (1976), «Le faire et le dire dans la grammaire de l'anglais contemporain», En *Theoretical Approaches in Applied Linguistics*, Bruselas/París, Didier.

— (1978), *Be+ing dans la grammaire de l'anglais contemporain*, Lille, Atelier Reproduction des thèses, Université de Lille III. (Distribución: París, Librairie Honoré Champion).

— (1982), *Grammaire Linguistique de l'anglais*, París, Armand Colin.

— (1991), *Le français déchiffré. Clé du langage et des langues*, París, Armand Colin.

ADAMCZEWSKI, H. (Ed.) (1983), *Linguistique et analyse métaopérationnelle de l'anglais. Tréma*, 8, París, U.E.R. des Pays Anglophones de l'Université de Paris III (Sorbonne Nouvelle).

AKMAJIAN, A.; DEMERS, R. A., y HARNISH, R. M. (1995), *An Introduction to Language and Communication*, Cambridge, Massachusetts, The Massachusetts Institute of Technology.(Edición original: 1979). Traducción al castellano de la primera edición: *Lingüística: una introducción al lenguaje y la comunicación* (1984), Madrid, Alianza.

ALCINA FRANCH, J., y BLECUA, J. M. (1975 primera ed.), *Gramática española*, Barcelona, Ariel.

BENVÉNISTE, E. (1971), *Problemas de lingüística general*, Vol. 1, México, Siglo XXI. Edición original: *Problèmes de linguistique générale* (1966), Paris, Gallimard.

BOUSCAREN, J., y CHUQUET, J. (1987), *Grammaire et textes anglais. Guide pour l'analyse linguistique*, París, Ophrys.
BROWN, G., y YULE, G. (1993), *Análisis del discurso,* Madrid, Visor. Edición original: *Discourse Analysis* (1983), Cambridge, Cambridge University Press.
Cahiers Charles V. 1. Linguistique. Nº 1. Febrero de 1979, París, Université de Paris VII.
DUCROT, O. (1984), *El decir y lo dicho*, Buenos Aires, Hachette.
ESCANDELL VIDAL, M. V. (1996), *Introducción a la pragmática*, Barcelona, Ariel. (Edición original: (1993), Barcelona, Anthropos/Uned.)



CURSO DE LECTURA CONVERSACIÓN Y REDACCIÓN

JOSÉ SILES ARTÉS **JESÚS SÁNCHEZ MAZA**

Especialmente diseñado para la práctica
oral y escrita del español.

La base principal es una selección de textos de autores
contemporáneos de España e Hispanoamérica,
de variados géneros: narrativa, ensayo, divulgación, teatro...

Sobre estos textos
se practica la comprensión lectora,
la conversación y la redacción, a través de una amplia
y variada gama de ejercicios.

EL PRIMER VOLUMEN ESTÁ DESTINADO A ALUMNOS DE NIVEL ELEMENTAL-MEDIO. EL SEGUNDO, A NIVEL MEDIO-AVANZADO

SGEL SOCIEDAD GENERAL ESPAÑOLA DE LIBRERÍA, S.A.